

Universidade Federal de Juiz de Fora
Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

Aline Cavalcante Ferreira

**IDENTIDADES EM RESSIGNIFICAÇÃO NA AMAZÔNIA:
Reflexões acerca da utilização das tecnologias de informação e comunicação – TIC pelos
alunos Ingarikó do Instituto Federal de Roraima/*Campus* Amajari.**

Juiz de Fora – MG

2019

ALINE CAVALCANTE FERREIRA

**IDENTIDADES EM RESSIGNIFICAÇÃO NA AMAZÔNIA:
Reflexões acerca da utilização das tecnologias de informação e comunicação – TIC pelos
alunos Ingarikó do Instituto Federal de Roraima/*Campus Amajari*.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, área de concentração: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora.

Orientadora: Prof. Dr.^a Eliane Medeiros Borges

Juiz de Fora – MG

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ferreira, Aline Cavalcante.

IDENTIDADES EM RESSIGNIFICAÇÃO NA AMAZÔNIA : Reflexões acerca da utilização das tecnologias de informação e comunicação – TIC pelos alunos Ingarikó do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari. / Aline Cavalcante Ferreira. -- 2019. 161 f.

Orientador: Eliane Medeiros Borges


Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.


1. Ingarikó. 2. Identidade. 3. Cultura. 4. Processos identitários. 5. Tecnologias de informação e comunicação – TIC. I. Borges, Eliane Medeiros, orient. II. Título.

ALINE CAVALCANTE FERREIRA


**IDENTIDADES EM RESSIGNIFICAÇÃO NA AMAZÔNIA: REFLEXÕES ACERCA DA
UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TIC PELOS
ALUNOS INGARIKÓ DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA/CAMPUS AMAJARI**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:


Prof.(a) Eliane Medeiros Borges - Orientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Julvan Moreira de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Cassiano Caon Amorim
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Roseli Bernardo Silva dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR


Prof.(a) Nilza Pereira de Araujo
Universidade Federal de Roraima - UFRR

Juiz de Fora, 25 de março de 2019.



Fonte: Acervo pessoal de Aline Cavalcante Ferreira, 01/11/16

*À minha mãe Maria Alice, meu exemplo maior, e a quem eu devo o que sou.
Aos meus filhos Bianca e Davi, razão de tudo, meu universo de amor.
E aos povos indígenas, em especial, os alunos Ingarikó.*

AGRADECIMENTOS

“Já não sei andar só pelos caminhos, porque já não posso andar só.” (Fernando Pessoa)

A Deus, primeiramente, por iluminar os meus caminhos.

Aos alunos Ingarikó, a minha eterna gratidão, pela confiança.

À professora Dra. Eliane Medeiros Borges por me acolher como aluna e orientanda e, principalmente, pela autonomia e liberdade que me foram dadas para que eu pudesse encontrar os caminhos necessários durante o processo de estudo.

Aos professores com quem tive aulas, Dra. Beatriz de Basto Teixeira, Dra. Christiane Cunha Flôr, Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos, Dr. Dilenio Dustan Lucas de Souza, Dr. Jader Janer Moreira Lopes e Dr. Reginaldo Fernando Carneiro.

Ao professor Dr. Julvan Moreira de Oliveira pelas contribuições ao participar do ritual dialógico nas bancas de qualificação e avaliação.

Ao professor Dr. Cassiano Caon Amorim por aceitar o convite para participar da avaliação desta tese.

Aos funcionários do PPGE/UFJF pela atenção e gentileza no atendimento.

À professora Dra. Roseli Bernardo Silva dos Santos, do Instituto Federal de Roraima – IFRR, pela leitura atenta e sensível, pelo apoio e disponibilidade em participar das bancas de qualificação e avaliação, contribuindo de forma significativa.

À professora Dra. Nilza Pereira de Araújo, da Universidade Federal de Roraima – UFRR por aceitar o convite para compor a banca de avaliação desta tese.

Ao professor Dr. Devair Antônio Fiorotti, da UFRR, não apenas pela disponibilidade em me receber e dialogar comigo, mas por se interessar pela minha pesquisa, ouvir as minhas dúvidas iniciais e, principalmente, porque dele recebi sugestões que iluminaram o início da minha caminhada.

Às professoras doutoras Isabella Coutinho, da Universidade Estadual de Roraima – UERR, e Mirella Miranda de Brito Silva, da UFRR, amigas queridas, pelo apoio, conversas e contribuições.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, por possibilitar a minha participação no referido programa de pós-graduação.

Ao IFRR/*Campus* Amajari, na pessoa do seu Diretor-Geral, professor MsC. George Sterfson Barros, por me acolher e permitir a realização desta pesquisa na referida instituição.

À pedagoga Thays Cristine Soares de Carvalho, a época Coordenadora Pedagógica do IFRR/*Campus* Amajari, por todas as informações que me foram dadas, pelo apoio irrestrito, atenção e gentileza com que sempre me recebeu.

A todos os companheiros de docência do IFRR/*Campus* Boa Vista, em especial, ao professor MsC. Roberto de Queiroz Lopes por me informar da chegada dos alunos Ingarikó ao IFRR/*Campus* Amajari.

Às professoras Dra. Adeline Araújo Carneiro Farias, Dra. Ana Aparecida Vieira de Moura, Dra. Jocelaine Oliveira dos Santos, Dra. Nilra Jane Filgueira Bezerra, Dra. Maristela Bortolon de Matos, Dra. Raimunda Maria Rodrigues Santos e MsC. Renata Orcioli da Silva Ticianele por todas as contribuições dadas e referências indicadas.

À professora MsC. Tatiana Silva Lopes por se fazer presente desde o projeto de pesquisa até a escrita desta tese, inclusive me acompanhando na pesquisa de campo.

A todos os meus colegas de Pós-graduação, aqui representados pelas minhas companheiras nessa jornada, Áurea Lúcia Melo Oliveira Correa, Francisca Edjane M. Magalhães, Leuda Evangelista de Oliveira, Maria Lúcia da Silva Brito e Sandra Grutzmacher que dividiram comigo as preocupações acadêmicas e pessoais, bem como os bons momentos compartilhados juntos tanto em Boa Vista quanto em Juiz de Fora.

Agradeço especialmente a minha família: minha mãe Maria Alice; meu esposo Randerson; meus amados filhos Bianca e Davi; meus irmãos Fábio Luiz e Cristiane.

A todos aqueles que mesmo não citados e que de alguma forma contribuíram com esta tese, meus mais sinceros agradecimentos.

Sei que adquirir um saber total é uma tarefa impossível. Adorno diz, precisamente: “A totalidade é a não verdade”. Ao mesmo tempo, não consigo resignar-me desta necessidade de conhecimento – isto não será apenas necessidade de saber o que se passa no mundo –, porque digo a mim próprio: será sensato renunciar a ser cidadão deste mundo e estar sujeito a processos sem tentar refletir? Vejo e vivo esta contradição. [...] A sabedoria deve saber que traz em si uma contradição: é louco viver muito sabiamente.

Edgar Morin.

RESUMO

As questões identitárias dos indígenas de etnia Ingarikó, moradores da Terra Indígena Raposa Serra do Sol – TIRSS e alunos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Roraima/*Campus* Amajari, apresentam-se como a temática desta tese. O objetivo principal é compreender os modos como se configuram os processos identitários dos alunos Ingarikó a partir da utilização das tecnologias de informação e comunicação – TIC em suas práticas informacionais no contexto educacional. Acredito que a utilização das tecnologias contribui de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem, contudo pode gerar tensões entre uma tradição tida como local, a dos Ingarikó, e outra tida como global e, conseqüentemente, mudar a forma como o aluno indígena se constitui como sujeito. Portanto, para compreender os processos identitários dos alunos Ingarikó foi necessário repensar o conceito de identidade, antes considerado inquestionável, a partir do aporte teórico de autores como: Bauman (2001, 2005), Castells (1999), Dubar (1997, 2009), Giddens (2002a), Hall (1996, 2003, 2006), dentre outros, e inserir uma possibilidade de concepção temática que perpassa pelos conceitos de identidade, identidade indígena e processos identitários. Sob a luz dos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, entendo que as identidades são (re)construídas a partir da relação com o outro. A abordagem metodológica situou-se em uma perspectiva qualitativa em que o *corpus* de análise discursiva foi formado a partir da realização de questionário exploratório, observação, análise documental, fotografias e entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio. Para análise dos dados, estabeleceu-se um diálogo reflexivo entre as informações obtidas e os pressupostos teóricos que embasaram este estudo. A análise realizada mostrou que os alunos ingarikó, embora estejam passando por um processo de (re)construção de identidades, estas apresentam pontos referenciais bem delineados – a identidade indígena e a identidade de estudante de curso técnico.

Palavras-chaves: Ingarikó. Identidade. Cultura. Processos identitários. Tecnologias de informação e comunicação – TIC.

ABSTRATC

The identity issues of the Ingarikó indigenous people, residents of the Raposa Serra do Sol Indigenous Land and students of the Agricultural Technical Course of the Federal Institute of Roraima/*Campus* Amajari, are presented as the theme of this thesis. The main objective is to understand how the identity processes of Ingarikó students are affected by the use of information and communication technology in their informational practices in the educational context. I believe that the use of technology contributes significantly to the teaching and learning process, but it can generate tension between local traditions from the Ingarikó and global traditions. As a consequence, it can change the way the indigenous person makes himself as subject. In order to understand the identity processes of Ingarikó students, it was necessary to rethink the concept of identity, previously considered unquestionable, starting with theoretical contribution from authors such as Bauman (2001, 2005), Castells (1999), Dubar (1997, 2009), Giddens (2002a), Hall (1996, 2003, 2006), among others. Also, we had to insert a possibility of thematic conception that permeates the concepts of identity, indigenous identity and identity processes. In the light of the theoretical assumptions of Cultural Studies, I understand that identities are (re) constructed from the relationship with others. The methodological approach was based on a qualitative perspective in which the corpus of discursive analysis was formed from an exploratory questionnaire, observation, documentary analysis, photographs and semi-structured interviews recorded in audio. To analyze the data, a reflexive dialogue was established between the information obtained and the theoretical assumptions that underpinned this study. The analysis showed that ingarikó students, although they are going through a process of (re) construction of identities, present well-defined reference points – the indigenous identity and the student identity of a technical course.

Key-words: Ingarikó. Identity. Culture. Identity processes. Information and communication technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Mapa do Município do Uiramutã e Terra Indígena Raposa Serra do Sol	29
Figura 02 – Mapa da Terra Indígena Raposa Serra do Sol	30
Figura 03 – Terra Indígena Raposa Serra do Sol	31
Figura 04 – Etnomapa das comunidades Ingarikó	36
Figura 05 – Área correspondente a Amazônia Legal	42
Figura 06 – Mapa do Estado de Roraima apresentando divisão política federativa e países de fronteira, destacando os Campi do IFRR	43
Figura 07 – Mapa do Estado de Roraima e as Terras Indígenas	44
Figura 08 – Mapa do Município de Amajari	45
Figura 09 – IFRR/ <i>Campus</i> Amajari	46
Figura 10 – Triangulação de procedimentos de coletas de dados	61
Figura 11 – Tecnologia indígena – as panelas de barro de Lídia Raposo	72
Figura 12 – V Mostra Pedagógica do <i>Campus</i> Amajari: Atividade Arco e Flecha	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Descrição dos sujeitos de pesquisa	40
Quadro 02 – Procedimentos de coleta de dados	55
Quadro 03 – Eixos de análise temáticas	57
Quadro 04 – Excertos selecionados para a categoria Tecnologia	58
Quadro 05 – Excertos selecionados para a categoria Identidade	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Número de alunos indígenas do IFRR em 2018.	20
Tabela 02 – Aldeia e população Ingarikó – ISA, 2007.....	31
Tabela 03 – Informações sobre o uso do celular	49
Tabela 04 – Informações sobre o uso da Internet	50
Tabela 05 – Informações sobre a utilização do celular pelos alunos Ingarikó	94
Tabela 06 – Informações sobre a utilização da Internet pelos alunos Ingarikó	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPI	Comissão Nacional de Política Indigenista.
CIR	Conselho Indígena de Roraima
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPING	Conselho dos Povos Indígenas Ingarikó
FAB	Força Aérea Brasileira
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IMAZON	Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Instituto Socioambiental
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NUPA	Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura
ONGs	Organizações não Governamentais
PARNA	Parque Nacional do Monte Roraima
PIBICT	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPGE	Programa de Pós-Graduação Em Educação
SECD	Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Estado de Roraima
SEI	Secretária Estadual do Índio
SEPLAN	Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Roraima
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
TIRSS	Terra Indígena Raposa Serra do Sol
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: a motivação	17
1 INTRODUÇÃO.....	21
OS INGARIKÓ.....	27
2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	37
2.1 O AMBIENTE: CONTEXTO FÍSICO E REGIONAL	41
2.2 A DINÂMICA E OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	48
2.3 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	56
3 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONCEITOS, USOS E TRANSFORMAÇÕES.....	62
3.1 REFLEXÕES: O QUE SE DENOMINA TECNOLOGIA?.....	62
3.2 AS TECNOLOGIAS INDÍGENAS.....	67
3.3 TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO, SOCIEDADE E TRANSFORMAÇÃO.....	73
3.4 AS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO E OS POVOS INDÍGENAS	80
3.4.1 A utilização das tecnologias de comunicação e informação – TIC pelos alunos Ingarikó no processo de ensino e aprendizagem	86
3.6 UM ENSAIO SOBRE O CONCEITO DE CULTURA	96
4 IDENTIDADES, IDENTIFICAÇÕES E PROCESSOS IDENTITÁRIOS	104
4.1 MODERNIDADE: CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	105
4.2 IDENTIDADE SOB A ÓTICA DA MODERNIDADE	110
4.2.1 O descentramento do sujeito moderno	113
4.3 IDENTIDADE INDÍGENA.....	118
4.4 DAS IDENTIDADES AOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS	126
4.4.1 Um olhar sobre os processos identitários dos alunos Ingarikó a partir do uso das TIC	131
5 CONSIDERAÇÕES DE UMA KARAIWA.....	139
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICES.....	153

APRESENTAÇÃO: a motivação

Era início do mês de abril do ano de 2014 quando um amigo, companheiro de magistério, contou-me a aventura vivida por quatro alunos da Terra Indígena Raposa Serra do Sol¹ – TIRSS, ao se deslocarem de suas comunidades até o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – *Campus* Amajari para ingressarem no Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio. Levaram quase cinco dias, entre caminhadas de uma comunidade a outra e percurso de canoa e automóvel. Caminharam por dois dias até chegar a Comunidade Água Fria, de lá embarcaram em um ônibus com destino ao Município de Boa Vista, capital do Estado de Roraima, e por fim se deslocaram em um outro veículo até o seu destino final.

A história desses alunos indígenas começou no ano de 2013 quando o Professor George Sterfson Barros, Diretor-Geral do IFRR/*Campus* Amajari, representou o então reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Professor Ademar Araújo Filho, na XIV Assembleia Ingarikó e na IX Assembleia do Conselho dos Povos Indígenas Ingarikó – Coping². Diante da demanda por cursos profissionalizantes, ouviu dos tuxauas participantes e do Sr. Dilson Domenté Ingarikó³, representante do povo Ingarikó, professor e presidente do Coping a época, a proposta de receber alunos indígenas indicados pelas comunidades para o Curso Técnico em Agropecuária, com o compromisso de, após formados, repassarem o conhecimento adquirido em suas comunidades. Isto posto, as comunidades Kumaipá, Manalai, Mapaé e Raposa Serra do Sol da TIRSS indicaram seus alunos representantes.

Chegar até ao IFRR/*Campus* Amajari não foi o único desafio vivido pelos jovens Ingarikó. Falantes competentes apenas da língua materna, precisaram de reforço escolar em Língua Portuguesa, Espanhol e Inglês; estudaram Biologia, Física, Química e todas as outras disciplinas da Base Nacional Comum, além das disciplinas específicas do núcleo profissional,

¹ Cruz (2008, p. 143) explica que o nome Raposa Serra do Sol é um composto motivado pela junção dos nomes de duas grandes aldeias: Maikan ‘Raposa’, onde predomina a etnia Makuxi, e A’nayen ‘Serra do Sol’, onde prevalece a etnia Ingarikó. Portanto trata-se de um espaço de convivência multicultural entre os Ingarikó, Makuxi, Patamona, Taurepang e Wapixana.

² Conselho do Povo Ingarikó – Coping é uma entidade sem fins lucrativos, criada em fevereiro de 2003 com o propósito de defender os interesses políticos, econômicos e sociais do povo Ingarikó (MLYNARZ, 2008).

³ Dilson Domenté Ingarikó, Indígena da etnia Ingarikó, é professor efetivo do Estado, formado em Pedagogia com Licenciatura intercultural pela Universidade Federal de Roraima – UFRR. Foi gestor da Escola Estadual Sales Ingarikó, na comunidade do Manalai, no Município de Uiramutã, bem como Vereador do referido município por dois mandatos; além disso, foi membro suplente da CNPI (Comissão Nacional de Política Indigenista); presidente do Coping; fez parte do colegiado da Federação de Reocupação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e foi secretário adjunto da Secretária Estadual do Índio – SEI, antes de assumir a titularidade da secretaria, em 2016.

como Apicultura, Bovinocultura, Topografia, dentre outras. E, nesse contexto de novos conhecimentos, tiveram acesso ao celular, aparelho de comunicação por ondas eletromagnéticas que permite a transmissão bidirecional de voz e dados, bem como à Internet, rede mundial de computadores, que permite comunicação entre pessoas conectadas a ela através de plataformas diversas, sobretudo as chamadas redes sociais. Fascinados pelas novas possibilidades de interação com o mundo, economizaram dinheiro da ajuda de bolsa alimentação fornecida pelo IFRR/*Campus* Amajari para comprar seus próprios celulares. Em dezembro do ano de 2016, apresentaram o Trabalho de Conclusão de Curso, tornando-se os primeiros Ingarikó Técnicos Agropecuários.

Uma história de superação que certamente inspirou a pesquisa que aqui se apresenta. Como professora desde o ano de 1988 e há dez anos fazendo parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, saber do ingresso desses jovens Ingarikó no Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio, oferecido pelo IFRR/*Campus* Amajari, aguçou-me um interesse em conhecer como seria a adaptação deles em um ambiente tão distinto do seu espaço original; de que forma aconteceria o processo de ensino e aprendizagem, a prática dos docentes, o uso das tecnologias de informação e comunicação; quais estratégias seriam desenvolvidas tanto pelos professores quanto por esses alunos indígenas para atender às demandas de uso das tecnologias de informação e comunicação – TIC; como eles se produziriam como sujeitos frente aos seus colegas e professores; assumiriam sua identidade étnica ou incorporariam outra identidade.

O interesse pelas tecnologias de informação e comunicação, no contexto educacional, me foi suscitado inicialmente a partir de trabalhos que realizei como professora do IFRR/*Campus* Boa Vista, juntamente com alunos dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio. Nesta condição, orientei projetos de pesquisas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica – PIBICT⁴, acerca das potencialidades do uso das redes sociais (*Facebook*⁵ e ⁶) como recurso didático no ensino da gramática com os alunos vestibulandos do referido instituto; e o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem dos alunos do Curso Técnico em Informática, na modalidade Integrado ao Ensino Médio.

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica – PIBICT oferecido pelo Governo Federal cujo objetivo é fomentar a prática da investigação científica, a inovação e o desenvolvimento tecnológico em alunos da Instituição, envolvendo-os como pesquisadores nas atividades científicas, tecnológicas e profissional, contribuindo para a complementação de sua formação e enriquecimento de seu currículo.

⁵ *Facebook* é uma mídia e rede social virtual lançada em 4 de fevereiro de 2004.

⁶ *Software* para *smartphones* utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a *Internet*.

A experiência de orientar os trabalhos mencionados e os estudos que realizei nessa época me levaram a apresentar um projeto de pesquisa sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação – TIC em contextos de ensino e aprendizagem – tendo em vista a percepção da importância e influência das tecnologias em nossa vida – ao Programa de Pós-Graduação Em Educação, Convênio PPGE/UFJF/UFRR, na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores.

Com o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o IFRR, assim como outras instituições de ensino do país, vivenciou várias mudanças na sua estrutura *multicampi*. Atualmente a instituição conta com cinco *campi*: Amajari, Boa Vista, Boa Vista Zona Oeste e Bonfim e Novo Paraíso. Os *campi* criados no Estado de Roraima possibilitaram o conhecimento de outras realidades e com maior proximidade. Assim, quando por ocasião do processo do IFRR/*Campus* Amajari, me vi curiosa acerca da instalação de uma sede em um município com uma população estimada em onze mil e duzentos e oitenta e cinco (11.285) habitantes, levantamento realizado em 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, sendo que o percentual populacional indígena equivale a 44,0% da população total do município.

No ano de 2018, de acordo com a plataforma Nilo Peçanha⁷, o número de alunos do IFRR que se autodeclararam indígenas chegou a 40,25%, dos cinco mil e oitocentos e setenta e seis (5.876) matriculados. O *campus* com o percentual mais expressivo de estudantes indígenas matriculados é o Amajari, com 62,53% de um mil e noventa e nove (1.099) alunos; seguido pelo *Campus* Boa Vista Zona Oeste, com 52,94% de quatrocentos e noventa e cinco (495); *Campus* Boa Vista com 33,33% de três mil e quinhentos e dezessete (3.517); *Campus* Novo Paraíso, também com 33,33% de quinhentos e cinquenta e quatro (554); e *Campus* Avançado Bonfim, com 28,57% de duzentos e onze (211) alunos. O número de alunos matriculados no IFRR, em 2018, que se declararam indígena pode ser assim visualizado:

⁷ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional Tecnológica do Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org>>. Acesso em: 19/04/18.

Tabela 01 – Número de alunos indígenas do IFRR em 2018.

IFRR	MATRÍCULAS/2018	ALUNOS INDÍGENAS
Campus Amajari	1.099	687
Campus Zona Oeste	495	262
Campus Boa Vista	3.517	1.172
Campus Novo Paraíso	554	184
Campus Avançado Bonfim	211	60
TOTAL	5.876	2.365

Consciente de que o Estado de Roraima detém um percentual populacional indígena considerável – 11,0% no total da população do estado de acordo com o censo do IBGE/2010 – e que as iniciativas de políticas públicas educacionais indígenas têm sido vivenciadas em todos os níveis educacionais, comecei a delinear este estudo. O ponto de partida foi a minha inquietação em relação ao modo como se configuram as relações entre identidade/cultura dos jovens alunos Ingarikó dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima no *Campus Amajari*, e as tecnologias de informação e comunicação – TIC em suas práticas informacionais⁸ no processo de ensino e aprendizagem.

E assim, a partir desta minha inquietação, iniciou-se esta jornada pelos caminhos da pesquisa científica. É uma busca acadêmica, mas também pessoal, no sentido de compreender o outro em suas relações nos mais diversos sentidos que essas palavras podem expressar. Sobretudo, gostaria de destacar que esta é uma pesquisa de uma estudante (mesmo que de doutorado) sobre estudantes (mesmo que de ensino técnico). Um trabalho de reflexão sobre o outro.

⁸ Compreende-se por práticas informacionais aqui as ações de recepção, geração e transferência de informação que se desenvolvem no decurso de circuitos comunicacionais ocorridos nas formações sociais. (ARAÚJO, 1988, p.2).

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que os povos indígenas no Brasil constituem um segmento social não-hegemônico com uma rica diversidade étnica/cultural. Contudo, por estarem à margem dos padrões impostos pela sociedade hegemônica foram vítimas de exclusão, marginalização, preconceito e racismo devido à intolerância e discriminação social e racial desta sociedade que por causa das suas políticas nacionais de integração e assimilação, bem como do domínio territorial, quase os levou a uma total extinção.

No entanto, algumas etnias, através da sua organização e valendo-se dos movimentos indígenas, conseguiram manter a sua identidade étnica e, em grande medida, têm preservado em parte sua singularidade em face do mundo moderno. O conhecimento tradicional, que concede às populações indígenas a manutenção da sua identidade cultural, social e econômica (VASCO-PALACIOS; SUAZA; CASTAÑO-BETANCUR e FRANCO-MOLANO, 2008), está relacionado diretamente à experiência que esses povos possuem sobre o mundo, seus atos e significados. Nesse sentido, Victor Manuel Toledo e Narciso Barrera-Basols (2010) ressaltam que o processo de valorização da identidade indígena está de acordo com o contexto natural e cultural, que se baseia em um sistema de crenças (kosmo), conhecimento (corpus) e de práticas produtivas (práxis).

O conhecimento indígena inclui o complexo das práticas e decisões feitas por pessoas locais, tendo como base a experiência, que é passada de uma geração para a outra, de forma oral. No entanto, esse conhecimento se modifica, se adapta e assimila novas ideias. De acordo com Gersem dos Santos Luciano-Baniwa (2006)⁹, os povos indígenas formam uma sociedade única e o processo de organização se dá a partir de uma cosmologia particular própria de cada grupo que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, religiosa e econômica.

A partir da década de 1970, os índios da Amazônia, na busca de consolidar seus direitos e como estratégias de sobrevivência, criaram organizações representativas com o objetivo de lutar pelos seus direitos, em especial, a manutenção da sua identidade cultural. Em Roraima, foram criadas organizações que centraram suas ações, em um primeiro momento, na defesa da garantia de extrair da terra os recursos necessários à sua sobrevivência e manutenção de seu modo de organização social, aspecto que reforça a argumentação em defesa da demarcação

⁹ Gersem José dos Santos Luciano, é doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília – UnB, de etnia Baniwa, nascido na aldeia Yaquirana, no Alto Rio Negro, Amazonas. Professor indígena, integrou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e esteve à frente da Coordenação da Educação Escolar Indígena, no Ministério da Educação (Secadi/MEC).

contínua de suas terras (SANTOS R. M. R., 2016). Nessa perspectiva, os Ingarikó, a partir da década de 1980, também passam a se organizar e lutar pela criação de uma área territorial específica, pois conforme a linguísta Maria Odileiz Souza Cruz (2008), a etnia Ingarikó estava sendo diluída entre a etnia Makuxi.

As lideranças indígenas à frente das organizações representativas dos movimentos indígenas, ao assumirem a responsabilidade das mediações nas relações intersocietárias, sentiram a necessidade de ampliar sua formação, buscando, inclusive, investir na profissionalização em áreas específicas (OLIVEIRA, 2010), de modo a desenvolver sua capacidade de agência¹⁰, componente essencial para um desempenho exitoso como representante de sua comunidade.

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação, as formas de se estabelecer as relações sociais estão sendo alteradas. As lideranças indígenas sentiram necessidade de se profissionalizarem e de dominarem conhecimentos no campo dos discursos institucionalizados. Profissionalizar, para as lideranças indígenas, significa a aquisição de competências cognitivas, habilidades técnicas e comportamentais que lhes garantam os atributos necessários ao desenvolvimento da capacidade de agência, além de lhes oportunizar acesso a conhecimentos científicos.

Em estudo recente sobre as implicações do uso das TIC nas práticas sociais cotidianas de sujeitos que vivem nas terras indígenas Raposa Serra do Sol, Canuanin e Malacacheta, todas no Estado de Roraima, a pesquisadora Raimunda Maria Rodrigues Santos (2016) avaliou se as lideranças Makuxi e Wapichana consideram esses recursos tecnológicos como apoio ao fortalecimento da identidade étnica/diversidade cultural de seu povo. No referido estudo, percebe-se que as lideranças indígenas do Estado de Roraima também anseiam pela profissionalização e aquisição de conhecimentos e citam, em seus discursos, as TIC como necessidade para as articulações políticas dentro do movimento indígena e deste com outras instâncias de poder.

Assim, compreender o processo identitário dos alunos Ingarikó do IFRR/*Campus* Amajari a partir da inserção das tecnologias de informação e comunicação em suas práticas informacionais no contexto escolar, tornou-se a intenção deste estudo. Para tanto, elegi a seguinte questão norteadora: De que forma os alunos Ingarikó do IFRR/*Campus* Amajari, na

¹⁰ Sobre a capacidade de agência, Giddens (2003) deixa evidente em seus conceitos que agência não se refere às intenções dos atores sociais para realizarem uma ação, mas à sua capacidade de estabelecer uma ordem de prioridades.

contemporaneidade, em uma era denominada tecnológica, se constituem e se processam identitariamente, em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação?

Nessa perspectiva, escolhi como objetivo geral desta pesquisa: compreender os modos como se configuram os processos identitários¹¹ dos alunos de etnia Ingarikó do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR/*Campus* Amajari, a partir da utilização das tecnologias de informação e comunicação – TIC em suas práticas informacionais no contexto educacional.

Na intenção de alcançar este objetivo, defini como objetivos específicos: 1) Entender de que forma os alunos Ingarikó do IFRR/*Campus* Amajari se apropriaram das tecnologias de informação e comunicação, no contexto educacional; 2) Identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas na/para utilização das TIC no processo de ensino aprendizagem; 3) Reconhecer a importância das TIC nos processos identitários dos alunos Ingarikó, a partir do modo como os alunos indígenas se produzem como sujeitos, assumindo e /ou incorporando determinada identidade.

Sabe-se que a utilização das tecnologias engloba os aspectos sociais, políticos, econômicos, territoriais e culturais de um grupo social. Contudo, neste estudo, o seu uso foi priorizado como meio e instrumento de trabalho dos docentes, conseqüentemente, meio e instrumento de estudo dos discentes. Nesse sentido, acredito que as TIC contribuíram de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem, trouxeram mais recursos e propiciaram mais facilidade de compreensão e conhecimento, apesar de gerar tensões entre uma tradição tida como local, a dos Ingarikó, e outra tida como global e, conseqüentemente, mudar a forma como o aluno indígena se constitui como sujeito.

Convém esclarecer que o termo tecnologias de informação e comunicação – TIC utilizado no decorrer deste trabalho refere-se, especificamente, às ‘tecnologias digitais’, ou seja, computadores (PCs), tablets e telefonia móvel. Considero um jornal impresso como exemplo de tecnologia de informação e comunicação, da mesma forma que o telégrafo, por exemplo, contudo eles não são tecnologias digitais. Compreendo que a palavra ‘tecnologia’ passou a ser utilizada para designar o conjunto de dispositivos de base microeletrônica e digital, o que acaba por confundi-las com outras tecnologias existentes em outros períodos históricos. Além disso, as TIC, atualmente, são predominantemente de suporte digital, o que justifica o emprego do termo com a noção de ‘tecnologias digitais’ para expressar o meu entendimento sobre elas.

¹¹Usaremos processos identitários, embora reconhecemos que alguns teóricos utilizam processos de identidade.

Com relação à utilização das tecnologias digitais, em particular do computador e celular pelos alunos Ingarikó do IFRR/*Campus* Amajari, sujeitos desta pesquisa, somente passaram a fazer parte do seu cotidiano a partir do momento em que ingressaram como discentes do Curso Técnico em Agropecuária, uma vez que são moradores da Terra Indígena Raposa Serra do Sol – TIRSS e, em suas comunidades, não têm acesso a tais instrumentos de comunicação, conforme explicaram em suas entrevistas.

Para compreender os processos identitários dos alunos Ingarikó do IFRR/*Campus* Amajari, é necessário repensar o conceito de identidade, antes considerado inquestionável, a partir do aporte teórico de autores como: Bauman (2001, 2005), Castells (1999), Dubar (1997, 2009), Giddens (2002a), Hall (1996, 2003, 2006), dentre outros, e inserir uma possibilidade de concepção temática que perpassa pelos conceitos de identidade, identidade indígena, até chegar ao conceito de processos identitários.

Compreendo os alunos Ingarikó como sujeitos que agem “sobre si próprio, para construir sua identidade pessoal, gerindo as tensões existenciais que produzem as suas relações com os outros e com o mundo” (BAJOIT, 2006, p. 34). Nesse sentido, utilizei o conceito de identidade definido pelo teórico Claude Dubar (1997, p. 105), o qual, ao incluir relações de identidade para si e de identidade para o outro, permitir uma compreensão das identidades “como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social (entre o agir instrumental e comunicacional, o societário e o comunitário, o econômico e o cultural, etc.).” Esse olhar colocará o eu dentro do próprio social, introduzindo os mundos subjetivos que são, ao mesmo tempo, mundos vividos e mundos expressos.

A escolha do termo reflexão para o título deste estudo, segue a linha argumentativa do sociólogo Ulrich Beck (1997, p. 207), para quem reflexão é conhecimento em suas várias formas – conhecimento científico, conhecimento especializado e conhecimento do dia a dia – e dá-se no nível da consciência, considerando que “quanto mais as sociedades são modernizadas, mais os agentes (sujeitos) adquirem capacidade de refletir sobre as condições sociais da sua existência e, assim, modificá-las”. Dessa forma, entende-se que o aludido termo mobiliza saberes, vivências e percepções individuais.

Para realizar este estudo, pelas características já apresentadas, optei pela abordagem metodológica qualitativa e construí um *corpus* de análise discursiva a partir de: 01) realização do questionário exploratório sobre o uso das TIC em contexto de ensino e aprendizagem aplicado aos alunos dos cursos técnicos, na modalidade integrado ao ensino médio no IFRR/*Campus* Amajari; 02) observação na V Mostra Pedagógica *Campus* Amajari, cujo tema foi *Sustentabilidade e Educação do Campo: Práticas Inovadoras para o Presente e o Futuro*;

03) análise documental do Plano de Curso Técnico em Agropecuária – Subsequente ao Ensino Médio e dos Planos de Ensino dos professores do referido curso; 04) análise dos registros escritos no diário de campo e de fotografia a partir da participação em eventos realizados no IFRR/*Campus Amajari*; 05) entrevistas semiestruturadas, também exploratórias, gravadas em áudio, com os alunos Ingarikó, sujeitos deste estudo, e com a Coordenadora Pedagógica do IFRR/*Campus Amajari*, objetivando conhecer alguns aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos referidos aluno.

Para analisar as informações, direcionei o meu olhar reflexivo para os alunos Ingarikó e para a realidade existente – de que realidade vieram e em que realidade se encontram. A discussão dessa interação entre “as realidades”, geraram pontos e contrapontos, pontes e tensões, que se conectam, ou não, uns aos outros e ao seu entorno, seus ambientes, seus contextos. Procurei ao longo do texto apresentar discussões e reflexões sobre as temáticas *tecnologia e identidade*, diluindo-as por toda a tese e não apenas em um único capítulo.

No esforço de sistematizar e trazer à tona a reflexão que este estudo se propôs, o texto foi organizado em quatro capítulos. Assim, além desta introdução e da apresentação do povo Ingarikó, que compõe o primeiro capítulo desta tese, tem-se no segundo capítulo intitulado *Os caminhos metodológicos*, a reconstituição de todo o percurso de pesquisa que deu origem a esta tese. Apresentei ao leitor os sujeitos de pesquisa, os dados a respeito da realidade, o contexto no qual a pesquisa se realizou, a dinâmica, os instrumentos de pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e os seus critérios de análise.

No terceiro capítulo, denominado *As tecnologias de informação e comunicação: conceitos usos e transformações*, fiz uma abordagem histórica, porém sucinta, do termo tecnologia, bem como o processo do desenvolvimento tecnológico contemporâneo, tendo como ponto de partida a Revolução Industrial, perpassando pelo fenômeno da globalização até a sociedade em rede (CASTELLS, 2001). Além disso, versei sobre as tecnologias indígenas, refleti sobre a utilização das TIC pelos povos indígenas, em especial pelos alunos Ingarikó, e tratei do conceito de cultura, fundamental para refletir sobre a identidade.

No quarto capítulo formatado com o título, *Identities, identificações e processos identitários*, procurei, a partir de uma sucinta incursão à modernidade, refletir sobre os conceitos de identidade, sob a luz dos Estudos Culturais¹². Direcionei o meu olhar para o sujeito

¹² A problemática dos Estudos Culturais surgiu em meados da década de 1950 a partir da publicação dos livros: *As utilizações da Cultura: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora*, de Richard Hoggart, que teve como referência o debate cultural da sociedade de massa e *Cultura e sociedade*, de Raymond Williams, sobre as mudanças em nossa vida social, econômica e política. Cronologicamente mais tarde, a publicação do livro *A*

moderno, na tentativa de compreender as mudanças pelas quais o mesmo vem passando desde o final do século XX e que provocaram a sua descentralização, conseqüentemente, impactando na ressignificação de sua identidade e na construção dos processos identitários. A partir do diálogo reflexivo entre as informações obtidas por meio do *corpus* de análise discursiva e os pressupostos teóricos que embasaram este estudo, elucubrei sobre o processo identitário dos alunos Ingarikó a partir do uso das tecnologias, enquanto estudante do IFRR/*Campus* Amajari.

Por fim, as considerações gerais de uma *karaiwa*¹³, em que apresento os elementos que nortearam o meu olhar, sempre reflexivo, a respeito dos processos identitários dos alunos indígenas, em especial, do alunos Ingarikó.

Nesse sentido, conhecer o povo Ingarikó torna-se essencial.

formação da classe operária inglesa, de E. P. Thompson, destacou as questões da cultura, consciência e experiência, e enfatizou o agenciamento. Esses autores e seus textos, de uma forma ou de outra, levaram seus leitores a pensar na tese de que “concentradas na palavra ‘cultura’, existem questões diretamente propostas pelas grandes mudanças históricas que as modificações na indústria, na democracia e nas classes sociais representam de maneira própria e às quais a arte responde também, de forma semelhante” (HALL, 2003, p. 133).

¹³ “Esta é a denominação dada pelos indígenas aos “brancos”, isto é, às pessoas que não são indígenas” (OLIVEIRA; DEVAIR, 2014, p. 2361).

OS INGARIKÓ

Os Ingarikó aparecem na literatura pela primeira vez no século XIX, citados com o nome de *engaricos* pelo inglês Im Thurn (1883), quando esteve explorando as terras que circundam o Monte Roraima no território da República Cooperativista da Guiana.

Quarenta anos mais tarde, o termo Ingarikó foi apresentado pelo etnólogo Theodor Koch-Grünberg (1924) como “gente da floresta densa” do nordeste de Roraima. Na década de 1980, o referido termo foi glosado como “povo do ápice da montanha” e, mais recentemente, uma terceira tradução foi apresentada: “povo do lugar frio e seco” (WHITEHEAD, 2003).

Cruz (2008), analisando linguisticamente, explica que o significado de Ingarikó, povo de filiação linguística Karib, autodenominado Kapon (termo que foi tomado como autodenominação dos Ingarikó, Akawaio e Patamona), se dá pela segmentação de suas partes: *inga-rĩ-komo* > *inga-rĩ-ko* = serra, mata espessa, elemento de coesão coletivo (origem: “habitantes das serras”); outra possibilidade seria *inga-rĩ-koto* > *inga-rikok* > “*inga-rĩ-ko*” = mata alta, elemento de coesão, grupo de pessoas, “povo da mata espessa, da montanha”.

Os Ingarikó, investidos pelo espírito político conquistado nos últimos anos, buscam o *status* de língua para o seu dialeto. Além dos dialetos, os falantes do Ingarikó também compreendem e estabelecem comunicação com os falantes de Taurepang e Arekuna (índios Pemon que vivem em áreas vizinhas), assim como também falam e compreendem a língua Makuxi. Paralelo às línguas indígenas, há a presença da língua portuguesa nas comunidades Ingarikó.

Conforme o Instituto Socioambiental – ISA (2017), a mudança do cenário monolíngue, ainda predominante entre os mais velhos, para o bilíngue e o plurilíngue deve-se especialmente ao papel dos jovens nas comunidades. Cruz (2008), informa que, em média, os jovens Ingarikó falam hoje, além das línguas indígenas, o português, o espanhol e o inglês. Tal realidade foi impulsionada pelos múltiplos contatos sociais e também pela escola. Entretanto, percebe uma realidade distinta com os alunos Ingarikó, sujeitos desta pesquisa, que ao ingressarem seus estudos no IFRR/*Campus* Amajari, falantes competentes apenas da língua materna, precisaram de reforço escolar nas disciplinas Língua Portuguesa, Espanhol e Inglês.

A Coordenadora Pedagógica do IFRR/*Campus* Amajari relatou que um dos maiores desafios dos alunos Ingarikó, enquanto estudantes técnicos, foi a questão da língua portuguesa, na compreensão de alguns conteúdos, que fizeram com que eles não tivessem o rendimento esperado ou desejado pelos professores. “*Além de toda a questão cultural, existia também a questão da língua. Eles falavam muito pouco e não compreendiam muita coisa em português*”

(Coordenadora Pedagógica do IFRR/CAM, 14/03/18).

Não há informações precisas sobre os primeiros contatos dos Ingarikó com os não-índios em terras brasileiras. Sabe-se que, nos anos trinta do século XX, os padres beneditinos entraram em contato com os Ingarikó na aldeia Serra do Sol e que a Comissão Demarcadora de Limites, comandada por marechal Cândido Rondon quando esse visitou a região para colocar os marcos que definiam os limites territoriais Brasil – Guiana – Venezuela, esteve em contato com os Patamona do rio Maú (Ireng) no lado brasileiro.

Nos anos setenta, os garimpeiros chegaram aos Ingarikó. Entretanto, foram obrigados a recuar, fixando-se na comunidade do Caju, que dista um dia a cavalo da aldeia Serra do Sol. Ainda nos anos setenta, padres da Ordem da Consolata estiveram em contato com todas as aldeias da área. A partir de 1975, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI passou a realizar voos periódicos à aldeia Serra do Sol e a Força Aérea Brasileira – FAB, por sua vez, fazia inspeções de controle das fronteiras.

Cruz (2008) salienta que há dois grupos étnicos – Kapon e Pemon – que habitam uma área partilhada pelo Brasil, Guiana e Venezuela, na circunvizinhança do Monte Roraima, marco da tríplice fronteira. Os Kapon (Ingarikó), formado pelos subgrupos Akawaio, Ingarikó e Patamona, e Pemon, composto pelos subgrupos Makuxi, Taurepang, Arekuna, sempre viveram nas serras de Pacaraima, ocupando a porção alta da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, nordeste do Estado de Roraima, em contrapartida, os Kapon (Akawaio e Patamona) sempre moraram na Guiana. Os Pemon (Taurepang e Arekuna) viveram na Venezuela e uma minoria no Brasil, enquanto os Pemon (Makuxi) se destacaram numericamente na região do lavrado roraimense do Brasil e no oeste da Guiana.

A área indígena Ingarikó está localizada no Município do Uiramutã, ponto mais setentrional do Brasil. Constitui uma área de sobreposição do Parque Nacional do Monte Roraima¹⁴ com a Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

Sabe-se que o Município de Uiramutã foi criado pela lei nº 098, de 17 de outubro de 1995, com terras desmembradas dos municípios de Normandia e Boa Vista. Está localizado ao nordeste do Estado de Roraima, a 279 km da capital Boa Vista, possui tríplice fronteira, pois faz limites com a República Bolivariana da Venezuela ao noroeste, República Cooperativista

¹⁴ O Parque Nacional do Monte Roraima foi criado pelo Decreto 97.887 de 28 de junho de 1989. Possui área de 116.000 hectares no extremo norte do município de Uiramutã, fronteira com a Guiana e a Venezuela, em local acessível no lado brasileiro somente por helicópteros ou escaladas. Constitui região de grande beleza cênica, nas cabeceiras do rio Cotingo, com paisagens recortadas por rios de águas cristalinas, corredeiras e cachoeiras, onde se destaca o monte Roraima, com seu topo em forma de mesa (“tepuy”) com altitude de quase 2.800 m. (FALCÃO; GALDINO; OLIVEIRA, 2016).

da Guiana ao norte, nordeste e leste, Normandia ao sul e Pacaraima ao sudoeste. Compreende uma área de 8.065, 564 km² e sua população é de 8.664 habitantes, sendo que o percentual populacional indígena equivale a 88,1% de sua população total, o que lhe dá o título do município brasileiro que apresenta o maior percentual de indígenas no total da sua população, de acordo com o IBGE/Censo de 2010.

O Uiramutã abriga, juntamente com os municípios de Normandia e Pacaraima, a Terra Indígena Raposa Serra do Sol – TIRSS que possui 1.747.464 ha, divididos em quatro etnorregiões, onde se encontravam, até 2011, cento e noventa e quatro (194) comunidades indígenas, povoadas pelos povos Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Patamona e Wapichana, com população superior a vinte e cinco (25) mil pessoas, de acordo com estimativa do Conselho Indígena de Roraima – CIR; e o Parque Nacional do Monte Roraima, bem público da União submetido ao regime de dupla afetação, onde vigem dois interesses: a preservação do meio ambiente e a realização dos direitos constitucionais dos indígenas.

Figura 01 – Mapa do Município do Uiramutã e Terra Indígena Raposa Serra do Sol.



Fonte: UIRAMUTÃ (2016).

A história da demarcação e homologação da TIRSS é extensa e permeada de conflitos entre índios e não índios, sendo declarada de posse permanente dos índios, pelo Decreto s/n de

15 de abril de 2005, nos termos da Portaria nº 534, de 13 de abril de 2005. Seis artigos definem seus os limites: o artigo 1º concede a posse da terra aos indígenas; o 2º artigo determina a extensão da área da reserva em 1,8 milhões de hectares de área contínua em Roraima, nos municípios de Normandia, Pacaraima e Uiramutã na fronteira com a República Cooperativista da Guiana e República Bolivariana da Venezuela; o artigo 3º aborda a defesa do território nacional num limite de 150 km da área de fronteira; o artigo 4º exclui da reserva as linhas de transmissão de energia, os leitos das rodovias e os equipamentos e instalações públicos federais que estiverem dentro dessas terras, assim como o 6º Pelotão Especial de Fronteira, localizado no Município do Uiramutã e o núcleo urbano localizado nessa circunscrição administrativa; o artigo 5º refere-se à proibição do ingresso e permanência de pessoas ou grupos não índios no interior da reserva, porém, admite a presença, por razões justificadas, de autoridades federais e de particulares autorizados; e o artigo 6º que homologa este Decreto.

Figura 02 – Mapa da Terra Indígena Raposa Serra do Sol



Fonte: Google Maps¹⁵

¹⁵ Google Maps. Disponível em: < <https://www.google.com/maps/place/Raposa+Serra+do+Sol,+RR>>. Acesso em: 29/04/18.

Figura 03 – Terra Indígena Raposa Serra do Sol.



Fonte: FUNAI (2016).

Em termos quantitativos, de acordo com o Instituto Socioambiental – ISA (2017), em um levantamento apresentado na VII Assembleia Geral do Povo Ingarikó, em 2005, a população Ingarikó era estimada em aproximadamente 1.120 indivíduos no lado brasileiro, em contraste aos 728 na Venezuela e 4000 na Guiana. Em 2007, segundo informações do COPING, na IX Assembleia Geral, os Ingarikó somavam apenas no Brasil cerca de mil 1.170 pessoas, distribuídos em sete aldeias, regionalmente chamadas de malocas, conforme nos mostra a tabela abaixo:

Tabela 02 – Aldeia e população Ingarikó – ISA, 2007.

ALDEIA	População em 2007
Awendei/Canauapai	82
Kumaipá	145
Manalai	344
Mapaé/Caramãbatei	143
Pipi	37
Sauparu	89
Serra do Sol	330
TOTAL	1170

As aldeias Ingarikó são constituídas por um número variável de habitações, desde as menores, com duas casas, até as mais extensas, que atingem várias unidades familiares. Geralmente são formadas por um pátio central em torno do qual se estende um agrupamento de casas, que vão se dispersando de forma aleatória, frequentemente junto às margens dos cursos d'água.

É importante ressaltar a dificuldade de se chegar às aldeias Ingarikó tendo em vista a sua localização de difícil acesso. Pode-se chegar por meio de avião de pequeno porte a partir de Boa Vista, capital do Estado de Roraima, ou a pé a partir da sede do Município Uiramutã, em que se caminha por dias e, em alguns trechos, se faz necessário o uso de canoas em algumas travessias de rios

A poligamia entre os Ingarikó era socialmente aceita, sendo comum a prática da poligamia sororal, ou seja, um homem casar com várias irmãs. Cruz (2008, p. 137) esclarece que “ainda hoje existem casos de bigamia entre os Ingarikó. O tuxaua do Manalai, João Sales, tem duas esposas, Aulida (Ingarikó) e Celestina (Patamona)”. Contudo, esse tipo de casamento tem se tornando menos frequente devido a interferência da Igreja no modo de vida dos povos indígenas (falaremos sobre isso no subcapítulo *Um ensaio sobre o conceito de cultura*, no terceiro capítulo). Além da poligamia sororal, os Ingarikó mantêm uma forte tendência uxorilocal, isto é, após o matrimônio, os cônjuges vão morar na aldeia da família da mulher. O jovem esposo deve prestar serviços para o sogro e mostrar para a família da esposa que é capaz e manter também sua família. Entretanto, com o nascimento dos filhos do casal, a nova família estabelece uma área de cultivo própria e passa a morar em outra casa, consolidando um novo grupo doméstico relativamente autônomo.

A divisão de trabalho nas aldeias é organizada a partir das atividades que são realizadas coletivamente, como por exemplo a coivara, e atividades realizadas conforme o gênero. Aos homens cabem as tarefas de caçar, trançar palha e preparar a roça para o plantio. As mulheres assumem um papel predominante nas tarefas de colheita e na preparação dos alimentos, cabendo exclusivamente a elas a fabricação do caxiri e do pajuaru, bebidas fermentadas a partir da mandioca, batata roxa, milho, componentes básicos da dieta cotidiana e dos rituais comunitários.

Além do beiju (espécie de bolo de farinha feito a partir da mandioca ralada, prensada no tipiti e assada no forno), base principal da alimentação do Ingarikó, há outros dois importantes alimentos que fazem parte da dieta básica de todas as comunidades: o caxiri e a damorida – caldo de pimenta misturado especialmente com carne e peixe. Tanto o beiju quanto o caxiri exigem da mulher, a única responsável por sua produção, domínio tecnológico que vai desde a

extração do veneno da mandioca ao reaproveitamento desse quando se transforma no molho de tucupi, de largo uso na culinária amazônica.

Com relação ao seu modo de subsistência, os Ingarikó vivem da caça, da pesca e da produção de alimentos vegetais tais como mandioca, cana, batata, milho, etc. O cultivo de determinados tipos de frutas/alimentos não nativos como abacaxi, laranja, manga, abóbora é controlado pelas comunidades de tal forma que nenhuma aldeia produz ou planta os mesmos tipos de produtos. Acredita-se que essa conduta faça parte de uma estratégia coletiva para preservar as relações e o potencial de trocas entre as aldeias que têm diferentes mercadorias, produtos e/ou alimentos.

Do ponto de vista da economia mais ampla, os índios estabelecem variadas relações comerciais com os parentes da Guiana, da Venezuela e do Brasil. Trocam mercadorias, especialmente quando querem adquirir produtos como sal e açúcar, pilha, rede, roupa, etc. (CRUZ, 2008). Entretanto, a principal fonte de recurso externa dessa etnia vem da confecção do artesanato em palha de buriti, comercializado na cidade de Boa Vista, e da mercadoria de maior valor, a canoa.

A produção do artesanato é realizada em geral pelos mais idosos e, também, pelas mulheres. Ressalta-se que a confecção do artesanato é uma forma de manutenção da cultura, pois a técnica é repassada aos mais jovens. As escolas da região trabalham as técnicas de coleta de fibra e produção de peças artesanais tais como: colares, pulseiras, cintos e outros ornamentos corporais, cestas, peneiras, jamaxim (tipo de cesto para carregar produtos da roça), tipiti (instrumento que serve para espremer a mandioca), abano e outros (CRUZ, 2008; FALCÃO; GALDINO; OLIVEIRA, 2016).

Outra estratégia de sobrevivência dos Ingarikó importante é a “Feira de resgate das sementes originais tradicionalmente cultivadas”. Trata-se de uma reunião realizada no segundo semestre do ano, cujo objetivo é trocar sementes entre as comunidades e fortalecer a produção agrícola através de técnicas de plantios e modos de preparar a alimentação tradicional.

Durante a feira, no início todos os produtos são expostos em uma grande roda, os Ingarikó realizam rituais de agradecimento, através de orações e do *areruia* (tipo de ritual Ingarikó que ocorre através da dança e do canto). Posteriormente, as comunidades Ingarikó expõem seus produtos como se fosse uma feira livre para que os visitantes possam adquirir seus produtos e, entre as comunidades, os produtos são trocados (FALCÃO; GALDINO; OLIVEIRA, 2016, p. 15).

No que tange a educação, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 1993, no documento Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, reconheceu que os povos indígenas têm tradições culturais específicas e vivem processos históricos distintos no

Brasil e, assim, garantiu os direitos indígenas, entre eles o de falar e manter a língua nativa e o seu ensino. Reconhecida a existência de 253 povos indígenas e suas línguas/dialetos, o MEC adotou o conceito de interculturalidade, fundamentado na diversidade cultural do país, e redefiniu a escola como um espaço de diálogo e de descoberta.

De acordo com Cruz (2008), foi a partir de 1990 que a Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Estado de Roraima – SECD tentou introduzir o ensino bilíngue Português e Makuxi na área Ingarikó, contudo não obteve sucesso, tendo em vista os professores que atuavam na escola básica eram de etnia Makuxi, falavam pouco o Ingarikó e ministravam as aulas em Português e Makuxi. Como as crianças eram monolíngues em Ingarikó, apesar de compreender o Makuxi, a interação entre professor e aluno se tornava difícil.

Até 1999 funcionavam seis pequenas escolas com o ensino básico (1^a – 4^a série) na área Ingarikó. O ensino de 1^o Grau foi implantado na aldeia do Manalai em março de 2000 e, em 2001, na Serra do Sol, pois a própria comunidade além de requisitar mais um nível de ensino objetivava também manter os alunos na comunidade. Entretanto, nem todos os índios concordavam com o funcionamento das escolas nos ditames contemporâneos (currículo, metodologia, horário).

Na opinião dos que discordavam, seus “filhos ficam preguiçosos, não têm tempo para caçar e o trabalho na roça atrasa”. E ainda conforme Aulida do Manalai, a escola não conseguia caminhar junto com a comunidade, pois “a educação que é ensinada na escola é diferente da doméstica que ensina a nossa cultura”. Mas havia aqueles outros que percebiam a escola como um espaço que poderia ajudar as crianças a contar Panton “estórias de seu povo”. Por isso mesmo, a escola foi incentivando a participação dos velhos no processo educacional, inserindo-os naquele ambiente, de modo que eles pudessem falar sobre seus valores, experiências e mitos (CRUZ, 2008, p. 142).

Sabe-se que muitos Ingarikó concluíram o Ensino Médio, quatro fizeram o Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo IFRR/*Campus* Amajari (os sujeitos desta pesquisa) e três cursaram Licenciatura Intercultural (Núcleo Insikiran) na Universidade Federal de Roraima. Alguns prestaram concurso público e se tornaram professores de suas próprias escolas, ensinando a língua Ingarikó, ciências, matemática, geografia e outras disciplinas. Formaram, juntamente com professores de outras etnias Makuxi, Taurepang e Wapixana, um grupo de educadores na sua região.

Atualmente, os alunos Ingarikó, sujeitos desta pesquisa, estão cursando Licenciatura Plena em Pedagogia, na modalidade a distância, na Faculdade Educacional da Lapa – FAEL, unidade de Boa Vista-RR. É necessário explicar que neste estudo, para fazer referência aos sujeitos informantes, os identifiquei como **Aluno A**, **Aluno B**, **Aluno C** e **Aluno D**, a fim de

garantir o anonimato dos mesmos, conforme explicitarei no próximo capítulo – *Os caminhos metodológicos*.

No ano de 2017, três dos quatro alunos Ingarikó trabalharam como professor na Escola Estadual Indígena Sales Ingarikó, na comunidade Manalai. O Aluno A ministrava aulas de Arte Indígena, História, Geografia e Sociologia; o Aluno B ministrava aula de Ciências e Educação Física, ambos para alunos do ensino médio; e o Aluno D ministrava aulas para alunos do 6º ao 9º ano. Em 2018, o Aluno D ministrou aula de Matemática, o Aluno A ministrou aula de Ciência e Educação e Prática de Projeto para alunos do 6º ao 9º anos. O Aluno B retornou para sua comunidade – Raposa Serra do Sol – e trabalhou na Escola Estadual Indígena Joaquim Jones José Ingarikó, ministrando aulas de Espanhol, Educação Física e Língua Materna para séries do Ensino Fundamental e Médio.

A organização social e política dos Ingarikó, entre outras possibilidades, pode ser representada por uma estrutura hierárquica em que os cargos são preenchidos pelo primeiro tuxaua, segundo tuxaua, primeiro e segundo capataz, conselheiro, vaqueiro, presidente da religião, catequista e pajé, sendo a comunidade a base de sustentação de toda a estrutura do campo político (CRUZ, 2008).

Cabe ao primeiro tuxaua a função de representar o grupo, bem como decidir sobre acordos políticos de interesse da comunidade. O capataz é um intermediador entre o tuxaua e a comunidade. O conselheiro atua junto à comunidade, articulando-se com os demais membros da escala superior, quando surgem interna e externamente assuntos políticos que precisam ser resolvidos consensualmente. O vaqueiro é responsável pela agropecuária nas comunidades. O presidente ou pastor da religião promove culto, mas também pode atuar juntamente com os tuxauas na organização da comunidade. O catequista trabalha junto à comunidade, ensinando cantos, orações e preparando as crianças para o batismo, mas, sobretudo ensinando a dança e o ritual do Aleluia. Quanto à função do pajé, está circunstanciada a resolver problemas de saúde na comunidade através de rituais de cura. Cabe à comunidade dar opinião sobre todos os assuntos de interesse coletivo e participar de atividades coletivas.

Os Ingarikó têm discutido em suas assembleias a introdução do etnoturismo como alternativa econômica para a região, conforme podemos observar no mapa cognitivo de interesse turístico (Figura 04), solicitado a um grupo representante dessa etnia, pela Prof. Dr.^a Márcia Teixeira Falcão, da Universidade Estadual de Roraima – UERR. No mapa cognitivo, os Ingarikó destacaram as vias de acesso entre as comunidades que, na visão deles, possuem potencial significativo para o desenvolvimento turístico tais como: observação de pássaros, rede de drenagem com trechos de corredeiras e cachoeiras onde poderia se realizar *rafting*, bem

como caminhadas nas trilhas entre as comunidades.

Figura 04 – Etnomapa das comunidades Ingarikó.



Fonte: FALCÃO; GALDINO; OLIVEIRA (2016).

Além disso, implantaram, na comunidade Pipi do Manalai, o projeto NUTRIR em parceria entre FUNAI, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, Conselho do Povo Indígena Ingarikó – COPING e Instituto Socioambiental – ISA. O referido projeto é uma espécie de fazenda (que possuía no momento de sua implantação setenta e cinco cabeças de ovinos e trinta e cinco cabeças de gado reprodutores), cujo objetivo é melhorar a situação alimentar/nutricional, através do uso de práticas de atividades agroecológicas com foco na produção animal e vegetal, para que minimize os problemas de baixo peso e desnutrição das crianças, mulheres (em fase gestacional) e idosos, garantindo ao seu povo uma alimentação e uma melhor qualidade de vida.

É nesse contexto que se encontram as comunidades Kumaipá, Manalai, Mapaé e Serra do Sol, onde residem os sujeitos desta pesquisa.

2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.*
Cora Coralina

Após a necessária apresentação do povo Ingarikó, pretendo, neste capítulo, descrever os caminhos metodológicos desta pesquisa. Apresento, inicialmente, os objetivos, os sujeitos selecionados e alguns dados do contexto físico e regional. Em seguida, detalho a dinâmica, os instrumentos da pesquisa e a organização dos dados para análise e discussão.

Não foi fácil escolher os caminhos metodológicos que permitiram fazer o estudo a que me propus. São muitos os caminhos a seguir. Entendo que “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares algumas vezes já visitados” (DUARTE, 2002, p. 140). Esse sujeito, contudo, possui um modo diferente de olhar e apresentar determinada realidade a partir de seus conhecimentos pessoais. Relatar essa viagem, ou seja, os percursos percorridos, é oferecer ao outro a possibilidade de refazê-la e, de certa forma, avaliar com mais segurança os caminhos e afirmações que faço.

A pesquisadora Marli Eliza Dalmazo Afonso André (2013), de certa forma, me acalmou, quando disse que não é o fato da atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da mesma, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. De acordo com a autora, é isso que revela a preocupação com o rigor científico da pesquisa, com a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. Portanto, nomear a pesquisa não é algo imprescindível, a não ser que sua tipificação seja evidente.

Concordo que a descrição desses procedimentos seja importante para que o outro tenha compressão não só do objeto de pesquisa, mas das minhas escolhas metodológicas. Desse modo, para encaminhar possíveis respostas às questões deste estudo, escolhi uma abordagem qualitativa, em função da relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, com o propósito de investigar um fenômeno social a luz de teorias que me auxiliaram a compreendê-lo mais claramente.

A dimensão qualitativa, de acordo com Alda Judith Alves-Mazzotti e Fernando Gewandsznajder (2001), prioriza a compreensão das motivações e sentimentos que movem os sujeitos, dando significado à realidade estudada, e não apenas aos fatos observáveis e passíveis de serem medidos estatisticamente. Para a referida autora, que se fundamenta em Patton, as pesquisas qualitativas têm como principal característica:

[...] o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p.131-132).

O caráter compreensivo e interpretativo da pesquisa qualitativa e sua finalidade de buscar a compreensão da significação social e individual dos fenômenos, a partir do olhar do indivíduo sobre as coisas no mundo, foram os motivos principais da escolha por esta abordagem, cujo o propósito é investigar um fenômeno social a luz de teorias que me auxiliassem a compreendê-lo mais claramente.

A realização de uma pesquisa de cunho qualitativo prevê, além de uma abordagem fundamentada no objeto de estudo, o esclarecimento dos métodos para constituição e análise dos dados, que respaldarão a composição dos possíveis resultados da pesquisa, tendo em vista que a confiabilidade e aplicabilidade dos conhecimentos produzidos dependem da escolha adequada dos procedimentos e instrumentos, da interpretação cuidadosa dos dados, de sua organização, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da validação destes através do diálogo com a comunidade científica (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001).

A opção por esse tipo de pesquisa, justifica-se por buscar a compreensão dos processos identitários dos alunos Ingarikó do IFRR/*Campus* Amajari, a partir da utilização das TIC em suas práticas informacionais no contexto educacional, respeitando sua realidade, seus valores, crenças, cultura etc. Tive a preocupação, neste estudo, de ir além de uma simples descrição da problematização e da realidade estudada, de encontrar caminhos que me auxiliassem a compreender o objeto de estudo.

Para tanto, escolhi como objetivo geral para esta pesquisa: compreender os modos como se configuram os processos identitários dos alunos de etnia Ingarikó do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR/*Campus* Amajari, a partir da utilização das tecnologias de informação e comunicação – TIC em suas práticas informacionais no contexto educacional.

Na pretensão de alcançar este objetivo, defini como objetivos específicos: 1) Entender de que forma os alunos Ingarikó do IFRR/*Campus* Amajari se apropriaram das tecnologias de informação e comunicação, no contexto educacional; 2) Identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas na/para utilização das TIC no processo de ensino aprendizagem; 3) Reconhecer a importância das TIC nos processos identitários dos alunos Ingarikó, a partir do

modo como os alunos indígenas se produzem como sujeitos, assumindo e/ou incorporando determinada identidade.

Para Antonio Chizzotti (2003), os fenômenos humanos possuem características singulares por criar e atribuir significados e relações às coisas e às pessoas quem nos permitem descrever e analisá-los sem que se torne necessário o uso de abordagens quantitativas. Assim, a pesquisa qualitativa abrange uma variedade de tendências epistemológicas e orientações filosóficas – teoria engendradora, estudos culturais, etnografia etc. –, assim como uma variedade de métodos de pesquisa – entrevistas, histórias de vida, estudo de caso etc.

Com base nessas ideias, optei por uma orientação metodológica que se aproximasse da estratégia de pesquisa de estudo de caso. Embora haja certa pluralidade na definição das características do estudo de caso, este trabalho se referenda em André (1984, p. 52) para quem “a metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo”.

De acordo com a referida autora, sete princípios gerais costumam ser associados aos estudos de caso, são eles: 1) a busca pela descoberta; 2) a ênfase na interpretação do contexto; 3) a representação dos diferentes pontos de vistas presente numa situação social; 4) a utilização de uma variedade de fontes de informações; 5) a generalização naturalística; 6) a apresentação da realidade de modo completo e aprofundado; 7) a utilização de uma linguagem acessível, permitindo que os dados possam ser apresentados por meio de narrativas, imagens, citações, exemplos, entre outros.

Para o cientista social americano Robert K. Yin (2005), conhecido por seu trabalho em pesquisa de estudos de caso, bem como em pesquisas qualitativas, o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). Robert E. Stake (1994, p. 236), complementa informando que “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. A vantagem desse tipo de estudo é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real.

Convém esclarecer que nesse estudo, segui as três fases para o desenvolvimento do estudo de caso propostas por Nisbett e Watts, citados por André (2005), quais sejam: a fase exploratória ou de definição dos focos de estudo; a fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e a fase de análise sistemática dos dados. Conforme explicarei no tópico *A dinâmica e os instrumentos da pesquisa*.

Sabe-se que a seleção dos sujeitos se trata de um recorte definido pelo pesquisador na perspectiva de atingir seus objetivos. Nesse sentido, a seleção dos alunos Ingarikó cujas narrativas formam o *corpus* de análise discursiva desta pesquisa, tornou-se o ponto de partida deste estudo e atendeu aos seguintes critérios: a) ser estudante do IFRR; b) ser indígena pertencente a etnia Ingarikó; c) ser morador da Terra Indígena Raposa Serra do Sol; d) ser usuário das tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional.

Assim, defini como sujeitos de pesquisa os alunos moradores da Terra Indígena Raposa Serra do Sol – TIRSS: **ALUNO A**, 19 anos, da comunidade Mapaé; **ALUNO B**, 21 anos, da comunidade Serra do Sol; **ALUNO C**, 25 anos, da comunidade de Kumaipá; e **ALUNO D**, 21 anos, da comunidade Manalai; todos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo IFRR/*Campus* Amajari, no período de 2014 a 2016.

Em linhas gerais, os principais sujeitos informantes ficaram assim definidos:

Quadro 01 – Descrição dos sujeitos de pesquisa

N	SUJEITO	SEXO	IDADE	COMUNIDADE
01	ALUNO A	M	19	Mapaé
02	ALUNO B	M	21	Serra do Sol
03	ALUNO C	M	25	Kumaipá
04	ALUNO D	M	21	Manalai

Além dos alunos Ingarikó, a Coordenadora Pedagógica e alguns professores do IFRR/*Campus* Amajari dialogaram comigo. A narrativa da Coordenadora Pedagógica, em particular, me ajudou a compreender de que forma aconteceu o processo de ensino e aprendizagem, a utilização das tecnologias de informação e comunicação pelos sujeitos, quais foram as estratégias desenvolvidas pelos professores para atender às demandas de uso das TIC e quais as dificuldade enfrentadas pelos alunos Ingarikó no uso das TIC em contexto de ensino aprendizagem.

É importante ressaltar que o pequeno número de sujeitos selecionados nesta pesquisa deve-se a particularidade dos alunos Ingarikó em relação ao uso das TIC, embora os referidos alunos sejam os principais sujeitos de pesquisa, na primeira fase deste estudo participaram cento e quarenta e sete (147) discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRR/*Campus* Amajari, respondendo ao questionário exploratório (Questionário 01 – Apêndice D).

Vamos conhecer o contexto físico e regional?

2.1 O AMBIENTE: CONTEXTO FÍSICO E REGIONAL

A escolha do ambiente – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR/ *Campus Amajari*, situado na Rodovia Antônio Menezes da Silva, antiga RR-342, que liga a Balsa de Aparecida à Vila Brasil, Km 03, no Município de Amajari, Estado de Roraima – e dos sujeitos desta pesquisa, especificamente os alunos Ingarikó, se estruturou a partir do objeto de estudo, de alguns critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos e do fato da pesquisadora ser professora da referida instituição, como já informei na apresentação.

Por considerar importante detalhar as especificações espaciais deste estudo, fiz uma breve descrição da Amazônia, do Estado de Roraima, do Município do Amajari (local onde está situado a instituição de ensino), e apresentei algumas informações histórico-sociocultural do ambiente da pesquisa.

Sabe-se que a Amazônia conquistou, nas últimas décadas, destaque significativo no cenário internacional, despertando atenção e interesse da humanidade. Em fóruns, congressos e conferências muito se discursou a respeito da sua realidade (ou suposta realidade) e da importância da mesma para o Planeta.

É incontestável sua grandiosidade territorial (7,9 milhões de quilômetros quadrados), que representa 5,0% da superfície terrestre e 50,0% do continente sul-americano. Localiza-se em nove países da América do Sul: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela, sendo por isso chamada de Amazônia Continental.

No Brasil, o censo do IBGE (2010) mostra que a região denominada Amazônia Legal¹⁶ abrange uma área de 5.035.747,8 km², correspondente a aproximadamente 60,0% do território nacional, comportando uma população em torno de 20 milhões de habitantes. Com base em análises estruturais e conjunturais, o governo brasileiro, reuniu regiões com idênticos problemas econômicos, políticos, sociais e por que não dizer educacionais, com o intuito de melhor planejar seus desenvolvimentos. A atual área de abrangência da Amazônia Legal corresponde aos Estados da Região Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins), acrescidos da totalidade do Estado de Mato Grosso e dos municípios do Estado do Maranhão situados a oeste do meridiano 44° O, como podemos observar na figura 05.

¹⁶ Pela Lei 1.806, de 06 de janeiro de 1953, a Amazônia Brasileira passou a ser chamada de Amazônia Legal, fruto de um conceito político e não de um imperativo geográfico, devido a necessidade do governo de planejar e promover o desenvolvimento da região.

Figura 05 – Área correspondente a Amazônia Legal



Fonte: IMAZON (2016)

Para a geógrafa brasileira Bertha Koiffmann Becker (2009), a Amazônia

não se trata do domínio das instituições governamentais, nem tanto da expansão territorial da economia e da população nacionais, mas sim de forças que, embora anteriormente presentes, têm hoje uma forte e diferente atuação nas escalas global, nacional e regional/local, configurando verdadeiras fronteiras nesses níveis, pois que geradoras de realidades novas. Dentre essas forças destacam-se as populações ditas "tradicionais", os governos estaduais e a cooperação internacional (BECKER, 2009, p. 20).

A geógrafa destaca, ainda, que a Amazônia é “reconhecida internacionalmente, mas não conscientizada nacionalmente” (2009, p. 162). Ao mesmo tempo em que os atores regionais querem se desenvolver, o estado busca retomar o desenvolvimento – em meio as reivindicações regionais, interesses nacionais e pressões globais – sem perder seu compromisso social, fortemente pressionado para assumir também um compromisso ambiental.

Concordo com o entendimento de que a Amazônia não pode ser definida somente pela maior floresta equatorial ou ainda pela presença da maior bacia hidrográfica, mas, deve ser reconhecida, também, “pela presença de uma sociedade que se distingue pela unidade de sua cultura representada por meio das atividades econômicas, sociais, culturais, políticas e educacionais” (CARVALHO, 2014, p. 220). A Amazônia não é o paraíso perdido, nem tampouco o inferno verde do imaginário popular, é, sobretudo, uma região cuja a população espera ansiosa pela presença do estado e as transformações geradas pelas políticas públicas sociais e educacionais.

Inclinando o meu olhar sobre o Estado de Roraima, local da minha pesquisa, tem-se um estado localizando no extremo norte do Brasil, que ocupa uma área física de 224.300,805 km², sendo que 46,20% são terras indígenas. Faz fronteira ao Norte e Nordeste com a República Bolivariana da Venezuela e a Leste com a República Cooperativista da Guiana, faz divisas ao Oeste e Sul com o Estado do Amazonas e ao Sudeste com o Estado do Pará. Além da capital Boa Vista, única capital brasileira totalmente no hemisfério Norte, fazem parte do estado os municípios: Alto Alegre, Amajari, Bonfim, Cantá, Caracarái, Caroebe, Iracema, Mucajaí, Normandia, Pacaraima, Rorainópolis, São João Da Baliza, São Luiz e Uiramutã (Figura 06).

Figura 06 – Mapa do Estado de Roraima apresentando divisão política federativa e países de fronteira, destacando os *Campi* do IFRR.



Fonte: Adeline Araújo Carneiro Farias (2016).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹⁷, em 2018, a população do Estado de Roraima era estimada 576.568 habitantes, número que representa 0,27% da população total do Brasil e o caracteriza como o estado menos populoso deste país. Entretanto, o referido estado possui a maior população indígena do país, em termos proporcionais (11,0%, de acordo com o IBGE, Censo Demográfico 2010). De acordo com o Conselho Indígena de Roraima – CIR, os povos indígenas que vivem no referido estado

¹⁷ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>>. Acesso em 01/05/2019.

pertencem as etnias: Yanomami, Yekuana, Ingarikó, Makuxi, Patamona, Taurepang, Waimiri-Atroari, Wai-Wai, Wapichana e Xirixana, que encontram-se distribuídas nas trinta e duas (32) Terras Indígenas (TIs) existentes em Roraima (Figura 07).

Figura 07 – Mapa do Estado de Roraima e as Terras Indígenas.



Fonte: Atlas do Estado de Roraima.

Com relação ao Município de Amajari, sabe-se que o mesmo foi criado com terras desmembradas do Município de Boa Vista, pela Lei n. 097, de 17 de outubro de 1995. O primeiro morador não indígena, Senhor Brasil, chegou à região em 1975, dando nome ao lugar. O referido município está localizado ao noroeste do Estado de Roraima, a 158 km da capital Boa Vista, e faz limite com a Venezuela a oeste e ao norte; Pacaraima a leste; Boa Vista a sudeste e Alto Alegre ao sul. Compreende uma área de 28.472,310 km², sendo que 16.790,99 km² são terras indígenas; sua população é de 11.265 habitantes, sendo que o percentual populacional indígena equivale a 44,0% de sua população total. De acordo com Maristela Bortolon de Matos (2013), o município possui oito terras denominadas indígenas, são elas as Terras Indígenas Ananás, Anaro, Araçá, Cajueiro, Ouro, Ponta da Serra e Santa Inês, de diversas etnias Makuxi, Wapixana, Taurepang, Yanomami, dentre outras.

Figura 08 – Mapa do Município de Amajari.



Fonte: Amajari (2016).

Com a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, estabelecida pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em que foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a educação profissional e tecnológica passou a ser ofertada em diferentes níveis e modalidades de ensino, objetivando a promoção, integração e verticalização da educação profissional, desde a Educação Básica até a Educação Superior.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima participa do processo de implantação e expansão da rede federal de ensino desde 1986, quando ainda denominado Escola Técnica. Atualmente, o IFRR está estruturado com uma Reitoria, quatro *Campi* e um *Campus* Avançado distribuídos pelo estado, conforme mostra a Figura 06 e detalhamento a seguir: a) *Campus* Boa Vista – Pré-expansão, localizado na região central do estado, em Boa Vista. Tem como referência para o desenvolvimento de suas atividades os municípios de Boa Vista, Bonfim, Cantá, Normandia, Alto Alegre, Mucajaí e Iracema; b) *Campus* Novo Paraíso – Fase I, localizado na região sul do estado, tem como referência para o desenvolvimento de suas atividades os municípios de Caracarái, Cantá, São Luiz, São João da Baliza, Caroebe e Rorainópolis; c) *Campus* Amajari – Fase II, localizado na região norte do estado, tem como referência para o desenvolvimento de suas atividades os municípios de Amajari, Pacaraima,

Uiramutã e Alto Alegre; d) *Campus* Zona Oeste de Boa Vista – Fase III, localizado na zona oeste da cidade de Boa Vista, atualmente em fase de construção e Implantação; e) *Campus* Avançado do Bonfim – localizado no Município de Bonfim, atualmente em fase de construção e implantação. Em 2015, o IFRR contava com um quadro 481 servidores efetivos, dentre técnico-administrativos e docentes.

O IFRR/*Campus* Amajari teve seu funcionamento autorizado pela Portaria nº 1366 de 06 de dezembro de 2010 do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União nº 234 de 08 de dezembro 2010, iniciando seu funcionamento em 08/12/2010, dentro dos pressupostos do Plano de Expansão da Educação Tecnológica. Localizado a 156 km da capital, Boa Vista, foi implantado em local que permite o acesso a população da sede do município, dos produtores rurais oriundo de áreas de assentamentos rurais e das comunidades indígenas.

Figura 09 – IFRR/*Campus* Amajari.



Fonte: Acervo do IFRR/*Campus* Amajari.

No ano de 2008 foram realizadas Audiências Públicas na sede do município, na Vila Trairão e na Comunidade Indígena Três Corações, com o objetivo de apresentar o projeto de implantação e ouvir a população quanto aos cursos a serem ofertados. No ano seguinte, foram realizados levantamentos sobre informações socioeconômica, educacional e produtiva da região através de visitas nas escolas da região (municipais e estaduais) e nas propriedades rurais. Assim, em 22 de maio de 2010 foi realizado o lançamento da Pedra Fundamental do *Campus* Amajari.

Levando em consideração o Plano de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável, feito pela Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Roraima – SEPLAN, no ano de 2000, informando sobre as principais atividades desenvolvidas no Município de

Amajari – agricultura e pecuária –, o IFRR, através do *Campus* Amajari, passou a ofertar os cursos técnicos em Agricultura e Agropecuária para o atendimento a uma demanda do referido município e das comunidades indígenas Anta, Barata, Boqueirão, e Pium (Município de Alto Alegre); Aningal, Araçá, Cajueiro, Guariba, Juraci, Mangueira, Mutamba, Ouro, Santa Inês, Três Corações e Urucuri (Município de Amajari); Boca da Mata e Contão (Município de Pacaraima); e Terra Indígena Raposa Serra do Sol (Município de Uiramutã), em sua maioria formada por índios de etnia Ingarikó, Makuxi, Sapará, Taurepang, Wapichana e Xilixana.

Assim, em 2010, inicia-se a elaboração do Plano de Curso Técnico em Agricultura – Subsequente ao Ensino Médio, aprovado pelo Ministério da Educação. Posteriormente, em 2011, o referido *Campus* oferta a primeira turma na modalidade concomitância, em convênio com as Escolas Estaduais Indígenas, possibilitando, desta forma, que discentes que cursam o Ensino Médio nas escolas conveniadas, também obtivessem a formação profissional, cursando ao mesmo tempo, em horário oposto, os componentes pertinentes a formação técnica (núcleos diversificado e profissional). Ao final de 2011, o *Campus* Amajari passa a sediar o Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura – NUPA/Norte 06 do IFRR, realizando levantamento de dados sobre o perfil dos pescadores e consumidores de pescado da região.

As primeiras turmas na modalidade integrada ao Ensino Médio do Curso Técnico em Agricultura são ofertadas em 2012; das cento e quarenta (140) vagas ofertadas, setenta (70) vagas foram em regime de alternância. Em meados de julho, o IFRR/*Campus* Amajari retorna as aulas na sede própria, ainda em fase final de construção. A solenidade de inauguração do *campus* Amajari acontece em 28 de agosto de 2012, durante as comemorações de dezenove anos do IFRR. Foi no ano de 2013, que o *Campus* Amajari passou a ofertar o Curso Técnico em Agropecuária (Integrado ao Ensino Médio e Subsequente), do qual os sujeitos desta pesquisa fazem parte.

Atualmente, o IFRR/*Campus* Amajari oferta curso Técnicos em Agropecuária (nas modalidades regular, alternância e Educação de Jovens e Adultos – EJA), Técnico em Aquicultura (na modalidade regular, Técnico em Cooperativismo e Técnico em Informática (na modalidade de Ensino a Distância – EAD). Além disso, oferece o curso superior de Tecnologia em Aquicultura.

Descritos o contexto físico e regional, passo ao detalhamento dos procedimentos técnicos que me auxiliou a definir os sujeitos informantes desta pesquisa e a coleta de dados, bem como sua organização para análise e discussão.

2.2 A DINÂMICA E OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Tendo em vista a questão inicial desta pesquisa, que busca compreender os processos identitários dos alunos Ingarikó a partir da utilização das TIC em contexto educacional, busquei, inicialmente, fazer um levantamento bibliográfico e documental através de consulta a periódicos e publicações científicas a cerca das temáticas estudadas – tecnologia e identidade – e, conseqüentemente, iniciei as leituras para a construção do aporte teórico.

Como informado anteriormente, segui as fases propostas por Nisbett e Watts (*apud* ANDRÉ, 2005) para o desenvolvimento do estudo de caso: na primeira fase, denominada de *exploratória ou de definição dos focos de estudo*, defini o objeto de estudo – os processos identitários dos alunos Ingarikó do IFRR/*Campus* Amajari a partir da utilização das TIC; confirmei as questões iniciais; estabeleci contatos com a instituição de ensino para entrada em campo; selecionei os sujeitos da primeira fase; e estabeleci os procedimentos e instrumentos de coleta de dados (questionário exploratório, observação, análise documental e entrevista exploratória).

Na busca de uma abordagem que garanta uma compreensão mais ampla do objeto de estudo, na segunda fase, denominada *coleta dos dados ou de delimitação do estudo*, procedi a coleta de dados, utilizando o questionário exploratório (Apêndice D), a observação não-participativa, a análise documental e a entrevista semiestruturada, também exploratória, como instrumentos. De acordo com Michael Bassey (2003), há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: ler documentos, observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e fazer perguntas (e ouvir atentamente).

Assim, estabeleci contato com o IFRR/*Campus* Amajari, para nos certificar da viabilidade da pesquisa. Primeiramente, fiz contato via telefone com a Coordenadora Pedagógica do IFRR/*Campus* Amajari, que me recebeu em março de 2015, oportunidade em que dialogamos a respeito deste estudo, da instituição e de seus docentes e discentes. Conversei, também, de maneira informal, com alguns professores no intuito de saber se os mesmos utilizavam as TIC como metodologia de ensino.

Nessa conversa com os professores, tive a oportunidade de indagar-lhes a respeito do uso das TIC pelos alunos indígenas. Uma professora foi categórica em afirmar que não havia diferença em relação a utilização das TIC por um aluno indígena ou não-indígena: “*são todos iguais quando estão com um celular na mão!*”. A resposta da professora, de certa forma, aguçou ainda mais a minha curiosidade e interesse pelo objeto de estudo. Será que poderíamos afirmar que não há distinção na utilização das TIC entre seus usuários?

Depois desse primeiro contato, solicitei ao Diretor do IFRR/*Campus* Amajari autorização para realizar a pesquisa (Carta de Anuência – Apêndice A) e aplicar o questionário exploratório (Questionário 01 – Apêndice D). De pronto, o referido diretor autorizou (Declaração – Apêndice B).

Ainda que o questionário não seja uma das técnicas mais representativas na investigação qualitativa, pois a sua utilização está mais associada a técnicas de investigação quantitativa, nesta pesquisa ele tem por objetivo investigar e mapear, junto aos alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a utilização das TIC dentro e fora do ambiente escolar. Desta forma, subdividi o questionário exploratório em três etapas: dados pessoais, informações sobre o uso do celular e informações sobre o uso da Internet.

Assim, voltei ao IFRR/*Campus* Amajari em 09 de agosto de 2016 para a aplicação do referido questionário em seis turmas do Curso Técnico em Agropecuária, sendo duas turmas de 1º ano, duas de 2º ano e duas de 3º ano, e uma turma de 1º ano do Curso Técnico em Aquicultura. Os dados coletados foram divididos em: dados pessoais (nome, idade, gênero, endereço, cor/raça, curso e turma), informações sobre o uso do celular e informações sobre o uso da Internet. Os dados obtidos me levou ao total de cento e quarenta e sete (147) alunos, sendo que sessenta e dois (62) alunos se auto declararam indígenas.

A partir do questionário exploratório (Questionário 01 – Apêndice D) aplicado as turmas dos Cursos Técnicos do IFRR/*Campus* Amajari, tem-se que do total de cento e quarenta e sete (147) alunos, cento e dezesseis (116) possuem celular, vinte e nove (29) não possuem e dois (02) não responderam. Em relação à questão *Você acha que o tipo e o estilo do celular revela muito sobre sua personalidade?*, cinquenta (50) alunos responderam que sim, setenta e cinco (75) responderam que não e vinte e dois (22) não responderam. No que diz respeito à questão *O seu celular é uma parte de você?*, cinquenta e três (53) responderam que sim, oitenta (80) responderam que não e catorze (14) não responderam. Sobre a questão *Você faz uso do aplicativo ?*, cento e oito (108) alunos fazem uso do aplicativo , vinte e oito (28) não fazem uso e onze (11) não responderam. Utilizando-se de tabela que possa ajudar a compreensão:

Tabela 03 – Informações sobre o uso do celular

PERGUNTAS	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU
Você possui celular?	116	29	02
Você acha que o tipo e o estilo do celular revela muito sobre sua personalidade?	50	75	22
O seu celular é uma parte de você?	53	80	14
Você faz uso do aplicativo ?	108	28	11

No que diz respeito a utilização da Internet, com respeito à questão *Você faz o uso das tecnologias digitais (celular, computador, tablet)?*, do total de cento e quarenta e sete (147) alunos, cento e vinte e oito (128) responderam que fazem uso das tecnologias digitais, dez (10) não fazem e nove (09) não responderam. Sobre a questão *Você utiliza a Internet?*, cento e trinta e cinco (135) disseram que utilizam a Internet, cinco (05) não utilizam e oito (08) não responderam. Em relação a última questão, *Na sua residência você tem acesso a Internet?*, setenta e quatro (74) responderam que têm acesso à Internet em sua residência, sessenta (60) não têm e treze (13) não responderam.

De forma mais detalhada, a tabela a seguir demonstra as informações sobre a Internet:

Tabela 04 – Informações sobre o uso da Internet

PERGUNTAS	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU
Você faz o uso das tecnologias digitais?	128	10	09
Você utiliza a Internet?	135	05	08
Na sua residência você tem acesso a Internet?	74	60	13

Apesar de ter escolhido os alunos Ingarikó como sujeitos de pesquisa, desde o processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, convênio com a UFRR/IFRR, ainda não havia estabelecido nenhum contato com eles até data de aplicação do questionário exploratório supra citado. Portanto, não sabia se seria possível ou não a realização da pesquisa com os referidos alunos, tendo em vista não ter conhecimento do uso da TIC por eles, bem como não previa se eles aceitariam participar.

Entretanto, caso não fosse possível a realização dessa pesquisa com os alunos Ingarikó, o questionário exploratório me possibilitaria escolher outros sujeitos. Daí a importância do referido questionário, uma vez que possibilitou, primeiramente, um contato de forma geral e igualitária com todos os alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRR/*Campus* Amajari, sem distinção de ser aluno indígena ou aluno não-indígena. Outrossim, permitiu que tivesse informações referentes ao uso do celular e da Internet pelos alunos, em especial dos alunos Ingarikó, confirmando, assim, a possibilidade da realização dessa pesquisa.

É importante salientar que as informações referentes ao questionário serão repassadas para a referida instituição de ensino no término da pesquisa, juntamente com a reflexão sobre o uso das TIC pelos alunos Ingarikó, tendo em vista o compromisso firmado com o Diretor Geral do IFRR/*Campus* Amajari.

Em 01 de novembro de 2016, voltei ao IFRR/*Campus* Amajari, a convite da Direção de Ensino, para prestigiar a V Mostra Pedagógica do *Campus* Amajari, cujo tema foi *Sustentabilidade e Educação do Campo: Práticas Inovadoras para o Presente e o Futuro*. O evento, um dos principais da instituição, é realizado na área de convivência, conta com a participação de discentes e docentes, os quais têm a oportunidade de apresentar à comunidade acadêmica os projetos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos durante o ano letivo, além de uma programação cultural – sarau cultural, apresentação de músicas regionais, peça teatral, competição de foguetes etc. A mostra visa incentivar a criatividade e a produção de atividades pedagógicas no campus, contribuindo para a promoção do interesse dos estudantes em adquirir novos conhecimentos e técnicas relevantes a sua formação acadêmica, propiciando a troca de experiências. Oportunidade em que realizei a observação.

Neste evento foi possível registrar o uso de celulares, câmeras fotográficas e outros recursos tecnológicos por pessoas de diferentes etnias indígenas, idades e origens. Em conversa informal com alguns alunos indígenas, perguntei se em sua comunidade (algumas acessíveis apenas por via aérea e sem torres para captação de sinal de celular) eles faziam o uso do celular e de que forma. Alguns alunos responderam que utilizavam seus aparelhos na função rádio, para a reprodução de músicas em MP3 ou como máquinas fotográficas.

A escolha da observação nesta pesquisa se justifica porque “la observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como esté es. [...]”¹⁸ (GÓMEZ; FLORES e JIMÉNEZ, 1999, p. 165). Neste sentido, iniciei a observação e a sistemática anotação (diário de campo e registros fotográficos) das questões percebidas na V Mostra Pedagógica do *Campus* Amajari. Percebi que a observação possibilitou um contato com os espaços, os sujeitos e as dinâmicas docentes.

Ainda em relação à segunda fase – *coleta dos dados ou de delimitação do estudo* – proposta por Nisbett e Watts (*apud* ANDRÉ, 2005) para o estudo de caso e, na perspectiva dos procedimentos técnicos, retornei ao *Campus* Amajari no dia 03 de novembro de 2016 para conhecer a organização didática, selecionar alguns documentos institucionais (Plano de Curso e Plano de Ensino) e conversar com os sujeitos da pesquisa.

No que diz respeito à análise de documentos nesta pesquisa, e ainda na perspectiva de construir o *corpus* de análise discursiva, julguei pertinente a recolha de dados oriundos de documentos institucionais – Plano do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio, e dos planos de ensino dos professores que atuam no referido curso

¹⁸ A observação permite obter informações sobre um fenômeno ou evento como ele é (GÓMEZ; FLORES e JIMÉNEZ, 1999, p. 165, tradução minha).

– que auxiliassem a compreensão do fazer pedagógico e da utilização das TIC como metodologia de ensino.

É importante ressaltar que a análise documental possibilita conhecer, identificar e analisar documentos com o fim de pesquisa, buscando fontes complementares e paralelas que auxiliem os estudos. Como revela Raimundo F. Helder (2006, p. 2), “A técnica documental vale-se de documentos originais [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”.

No que diz respeito ao meu contato com os alunos sujeitos selecionados na segunda fase, embora já tivesse nos encontrado na aplicação do Questionário 01 (Apêndice D) e na V Mostra Pedagógica do *Campus* Amajari, ainda não havia conversado diretamente sobre a pesquisa e a possibilidade da contribuição como sujeitos de pesquisa por parte deles. Portanto, nesse encontro, mediado pela Coordenadora Pedagógica do IFRR/*Campus* Amajari, expliquei de forma sucinta a pesquisa e os convidei a colaborar com este estudo, o que foi aceito de imediato.

É necessário explicar que os sujeitos de pesquisa iniciaram o Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio, cuja duração é de três anos, no ano de 2014, portanto, concluiriam seus estudos no ano de 2016. Sendo assim, diante da previsão de encerramento do ano letivo, a conclusão do curso pelos sujeitos e, conseqüentemente, o retorno para as comunidades na TIRSS, não me restou outra opção a não ser entrevistá-los antes da primeira qualificação, tendo em vista o acesso às aldeias Ingarikó ser apenas por meio de avião ou por caminhadas por trilhas durante dias a partir do Município do Uiramutã.

André (2013) explicita que, no estudo de caso qualitativo, a entrevista se impõe como uma das vias principais. É considerada uma das fontes de informação mais importantes e essenciais nos estudos de caso (YIN, 2005), além de ser “uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos” (FONTANA e FREY, 1994, p. 361).

Maria Cecília de Souza Minayo (1992) entende que ao lado da observação, a entrevista tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a técnica mais usada no processo de trabalho de campo. Traduz-se também em fonte de dados secundários e primários, referentes “a fatos, ideias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar, conduta ou comportamento presente ou futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de atuar ou comportamentos” (JAHODA *apud* MINAYO, 1992, p. 108).

Considero a entrevista, assim como o levantamento de dados e a observação, instrumentos de construção do conhecimento que proporcionam uma interação social entre o pesquisador e o sujeito, ligando-se à ideia de uma conversa com finalidade, tanto na construção de informações primárias (também disponíveis em documentos, censos, registros etc.) quanto secundárias (próprias da formulação individual diante de determinadas indagações, sendo um processo de reflexão do próprio sujeito a partir da provocação do entrevistador).

Nesse sentido, compreendo a entrevista como uma interação conversacional, em que o pesquisador e o entrevistado participam ativamente da construção de identidades e sentidos, permitindo olhar para o par “pergunta e resposta” como objeto de análise. Uma análise dos processos de construção discursiva que possibilita a percepção de diferentes visões de mundo apresentadas na entrevista, permitindo comparar essas visões com outras presentes na cena social e, assim, contribuir para o empreendimento coletivo de pensar a sociedade em que vivemos.

Desta forma, recorri à entrevista semiestruturada¹⁹ para buscar informações subjetivas, relacionadas aos valores, atitudes, e opiniões dos sujeitos entrevistados; para dar um direcionamento maior para o tema proposto, e por ter condições de intervir, quando necessário.

Seguindo as orientações de Stake (1994) em como conduzir a entrevista, elaborei um roteiro (Apêndice E) baseado no objeto de estudo. Dividi em três tópicos: 1) introdução e identificação dos alunos sujeitos da pesquisa; 2) construção do entendimento da temática de discussão: uso das tecnologias de informação e comunicação; 3) discussão profunda: identidade/cultura e TIC; e fiz um pré-teste da entrevista com uma aluna indígena do 2º ano do Curso Técnico de Informática, na modalidade Integrado ao Ensino Médio do IFRR/*Campus Boa Vista*.

Na data do dia 18 de novembro de 2016, às 7h30min, juntamente com uma colega de trabalho – Professora Tatiana Lopes, Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela UFAM – saí do Município de Boa Vista e percorri 150 km em direção ao Município de Amajari, equipada com gravador digital de voz, celular, roteiro de entrevista, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C), um bolo de chocolate e refrigerantes, para realizar a entrevista que foi programada e agendada pela Coordenação de Pedagógica do IFRR/*Campus Amajari* com os alunos Ingarikó.

Em uma sala disponibilizada pela Administração do IFRR/*Campus Amajari*, encontrei os sujeitos de pesquisa. Antes de iniciar a entrevista, foi lhes apresentado o Termo de

¹⁹ O roteiro da entrevista completa encontra-se no Apêndice E.

Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e informado que os mesmos poderiam aceitar ou não participar da pesquisa. As assinaturas dos termos foram obtidas individualmente, após serem explicados verbalmente os objetivos da pesquisa. Após a leitura do TCLE, retomei ao Questionário 01 (Apêndice D), aplicado aos alunos dos cursos técnicos em Agropecuária e Aquicultura, no dia 09 de agosto de 2016.

A ideia de retomar o Questionário 01 como os alunos Ingarikó foi somente com o objetivo de confirmar as respostas informadas por eles e sanar alguma dúvida, caso tivessem. Foi entregue a cada um o seu próprio questionário, juntamente com uma caneta de cor diferente da que eles haviam respondido anteriormente. Foi informado que seria feita a leitura de todos os itens, solicitado que acompanhassem a leitura e, caso quisessem alterar alguma informação, que assim o fizessem.

Após a leitura do Questionário 01, iniciei as entrevistas com os alunos Ingarikó que foram realizadas individualmente, gravadas em gravador digital de voz e no celular e transcritas em seguida. Os alunos Ingarikó, a princípio, estavam quietos, talvez tímidos, mas à medida que fomos conversando, degustando o bolo de chocolate, bebendo o refrigerante – a entrevista aconteceu de maneira descontraída, num tom mais informal, para que os sujeitos pudessem se sentir a vontade para responder as perguntas elaboradas – percebi que eles foram se descontraindo ao ponto de se sentirem a vontade, inclusive para tirar brincadeiras com a pesquisadora. As entrevistas foram transcritas para posterior análise.

Acredito que a realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo particular, elaborado a partir de valores, vivências e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos. Nesse sentido, elaborei um roteiro²⁰ (Apêndice F) com questões específicas para a Coordenadora Pedagógica do IFRR/*Campus* Amajari, objetivando conhecer alguns aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos Ingarikó no período em que estudaram no Instituto Federal de Roraima – *Campus* Amajari (2014/2016). Assim, no dia 14 de março de 2018, enviei as questões por e-mail à Coordenadora Pedagógica, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que as respondeu através do recurso de gravação de áudio do aplicativo. A entrevista foi transcrita.

Para analisar o par “pergunta e resposta”, usei estratégias inspiradas em Baker (2001). Encarei a entrevista como uma interação conversacional, levando em consideração as especificidades dessa interação; tratei o par “pergunta e resposta” como um trabalho conjunto

²⁰ O roteiro da entrevista completa encontra-se no Apêndice F.

de construção de sentidos entre pesquisador e entrevistado; busquei identificar as identidades e os sentidos que os sujeitos iam construindo na interação, procurando sempre compreendê-los; procurei identificar quais relações os conteúdos construídos na interação estabeleciam com outros conteúdos, posições e argumentos presentes na cena social. Ou seja, como a visão de mundo construída na entrevista se articulava com as visões de mundo que constituem um conhecimento de mundo compartilhado por pesquisador e entrevistado.

É importante mencionar que após a conclusão do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio do IFRR/*Campus* Amajari, no ano de 2016, os alunos Ingarikó retornaram para as suas comunidades na TIRSS. Portanto, só mantenho contato com os referidos alunos, quando estes estão no Município de Boa Vista e entram em contato comigo através dos aplicativos *Facebook Messenger*²¹ e . Oportunidade em que diálogo com os sujeitos sobre fatos relacionados ao seu cotidiano e suas conquistas pessoais, como por exemplo estarem trabalhando como professores em escolas da TIRSS e cursando Licenciatura Plena em Pedagogia, na modalidade a distância, na Faculdade Educacional da Lapa – FAEL, unidade de Boa Vista-RR. Contudo, o Aluno C é o único que nunca entrou em contato comigo.

Para dar mais visibilidade e proporcionar uma melhor compreensão dos caminhos percorridos na coleta de dados, construí um quadro que sumariza, em ordem cronológica, os instrumentos utilizados, ressaltando os objetivos e sujeitos.

Quadro 02 – Procedimentos de coleta de dados

DATA	INSTRUMENTO DE COLETA	OBJETIVOS	SUJEITOS
09/08/16	Questionário exploratório	Investigar e mapear, junto aos alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a utilização das TIC dentro e fora do ambiente escolar.	Alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRR/CAM.
01/11/16	Observação da V Mostra Pedagógica do <i>Campus</i> Amajari – utilizando diário de campo, celular e máquina fotográfica.	Analisar os alunos Ingarikó e manter contato pessoal com a Direção, Coordenação Pedagógica e professores do IFRR/CAM.	Alunos Ingarikó, Diretora Pedagógica, Coordenadora Pedagógica e professores do IFRR/CAM.
03/11/16	Seleção de materiais, documentos e fotografias.	Conhecer a organização didática, selecionar alguns documentos institucionais (Plano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e Plano de Ensino) e conversar com os sujeitos da pesquisa.	Coordenadora Pedagógica do IFRR/CAM e alunos Ingarikó.

²¹ *Facebook Messenger* é um serviço de mensagens instantâneas e aplicação de software que fornece texto e comunicação por vídeo.

18/11/16	Entrevista exploratória semiestruturada.	Compreender o uso das TIC pelos alunos Ingarikó; discutir sobre as temáticas identidade e cultura.	Alunos Ingarikó.
14/03/18	Entrevista exploratória semiestruturada.	Conhecer alguns aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos Ingarikó e o uso das TIC.	Coordenadora Pedagógica do IFRR/CAM.

2.3 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO

Na terceira e última fase do desenvolvimento do estudo de caso proposta Nisbett e Watts, citados por André (2005), cognominada de *fase de análise sistemática dos dados*, procurei compreender os dados coletados, ampliar os conhecimentos sobre a temática estudada e responder à questão inicial deste estudo: De que forma os alunos Ingarikó do IFRR/*Campus Amajari*, na contemporaneidade, em uma era denominada tecnológica, se constituem e se processam identitariamente, em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação – TIC?

Sabe-se que a análise dos dados em uma pesquisa é sempre um processo difícil e complexo que exige um esforço do pesquisador no sentido de compreender o objeto estudado. Esse processo implica a realização de várias leituras do material, muitas idas e vindas entre o referencial teórico e os dados coletados.

A princípio não sabia como analisar as informações obtidas a partir das coletas de dados, que resultados encontraria e que categorias de análise emergiriam. Contudo, parti do pressuposto de que a análise dos dados, ao lado da observação acerca de aspectos inerentes e levantamento de informações complementares são instrumentos que auxiliam a compreensão e análise do objeto de estudo, uma vez que possibilitam a identificação das representações sociais, políticas e culturais que permeiam o contexto no qual são produzidas socialmente.

Os autores americanos Norman K. Denzin e Yvonna Sessions Lincoln (2006, p. 20) são categóricos em afirmar que as pesquisas qualitativas podem recorrer a inúmeras estratégias de análise: “Os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números.”

Na tentativa de compreender como se configuram os processos identitários dos alunos Ingarikó do IFRR/*Campus Amajari*, a partir da utilização das TIC em suas práticas informacionais no contexto educacional, optei, em minha análise, pela triangulação de técnicas

que, doravante as categorias temáticas *tecnologia* e *identidade*, cotejei os dados e as diversas teorias trazidas aqui, no sentido de ampliar alguns conceitos e repensar outros.

Uwe Flick (2013) definiu o método de triangulação simplesmente como estudar um tema e um problema de pesquisa baseado em duas perspectivas privilegiadas. Isso significa assumir diferentes visões a respeito da questão de pesquisa que se busca responder, combinando-se distintos tipos de dados sob uma abordagem teórica e produzindo-se um conhecimento adicional em relação ao que seria possível adotando-se uma única perspectiva.

A opção pela análise categorial direcionada por temáticas deu-se em decorrência do entendimento da sua adequação à característica da pesquisa, considerando que:

[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. [...] Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação [...] o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. (BARDIN, 2011, p.135).

Levando em consideração a questão norteadora da pesquisa, bem como os objetivos gerais e específicos, o *corpus* de análise discursiva e as categorias temáticas, elegi dois eixos de análise: 1) *O uso das tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional* e 2) *A relação identidade/cultura e os processos identitários a partir do uso das TIC*. No primeiro eixo, destaquei as dificuldades enfrentadas pelos alunos Ingarikó na utilização das TIC, bem como a importância que as mesmas tiveram no processo de ensino e aprendizagem. No segundo, abordei a questão da identidade, enfatizando a questão identitária/cultural e os processos identitários dos referidos alunos, enquanto estudantes do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio do IFRR/*Campus* Amajari. Os eixos de análise temática podem ser assim visualizados:

Quadro 03 – Eixos de análise temáticas

CATEGORIAS	
TECNOLOGIA	O uso das tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional.
IDENTIDADE	A relação identidade/cultura e os processos identitários a partir do uso das TIC.

Dessa maneira, de posse das transcrições da entrevista exploratória semiestruturada com os alunos Ingarikó, com base nas categorias elencadas, selecionei os excertos que considereei significativos e que se assemelhavam em algum aspecto e/ou sentido e organizei dois quadros

para que pudesse fazer a triangulação dos dados. Os eixos com os excertos selecionados podem ser assim visualizados:

Quadro 04 – Excertos selecionados para a categoria Tecnologia

SUJEITOS	EXCERTOS – CATEGORIA TECNOLOGIA (dificuldades e utilidades)
Aluno A	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não conhecia Internet e o antes de estudar no IFRR/CAM. Vi pela primeira aqui na escola, quando o professor mostrou para gente, na sua aula. Ele explicou tudo: como acessar Internet, como fazer documento. Aí eu entendi um pouco. • A minha experiência com as tecnologias foi na sala de aula. • Eu senti dificuldades em usar as tecnologias. Foi difícil para mim digitar... como colocar acentos, números. • Eu uso as tecnologias para estudar. As tecnologias ajudam a gente nos estudos. Se eu quero estudar para uma matéria técnica, tipo, irrigação... eu vou acessar e vai aparecer tudo. • Eu comprei meu celular quando a gente veio estudar no IFRR/CAM. A gente recebia uma bolsa de quinhentos e sessenta por mês. Então eu comprei um celular de duzentos e cinquenta. Eu mexi sozinho nele, cadastrei o chip, baixei aplicativo de jogo... eu aprendi só.
Aluno B	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não conhecia a Internet e o <i>WhatsApp</i> antes de estudar no IFRR/CAM. O professor Marcos deu aula pra gente e explicou sobre computador, teclado, mouse. • Senti dificuldade com o teclado. Muito difícil para mim, porque na minha comunidade não tinha computador. • Eu não conhecia computador e nunca tinha ouvido falar a respeito... era uma equipamento novo para mim. • Quando eu acessei a Internet pela primeira vez achei boa e interessante para fazer trabalhos, documentos e outros. • As tecnologias de informação e comunicação podem me auxiliar a fazer documentos e a guardá-los. • O uso das tecnologias me ajudam no processo de ensino e aprendizagem porque mostra tudo. • Eu utilizo as tecnologias para estudar.
Aluno C	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não conhecia a Internet. Só que em Boa Vista o taxista me mostrou no celular dele. • No IFRR um professor nos mostrou computador, Internet. • Senti dificuldades de utilizar as TIC no acesso a Internet, para fazer os trabalhos. Mas o professor ensinou a gente. • A Internet me ajuda a fazer os trabalhos, a pesquisar. • As tecnologias podem me ajudar no processo de ensino e aprendizagem porque, por exemplo, o professor de história ou português passa um trabalho e aí a gente vai entrar na Internet para fazer o trabalho. • Eu uso a Internet e a biblioteca para fazer pesquisa, mas eu prefiro a Internet. • Quando eu cheguei em Boa Vista minha mãe comprou um celular.

	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não precisei usar o dinheiro da bolsa para comprar o celular. • Não tenho, <i>Facebook</i>.
Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> • A primeira vez que usei a Internet foi no IFRR/CAM. • Senti dificuldade em usar a Internet. Não é fácil, quando a gente não sabe a senha, não é fácil. Como que a gente vai entrar na Internet? • A Internet me ajuda nos estudos. Porque eu pesquiso os trabalhos que a professora pede para fazer. Eu aprendo mais através Internet. • As TIC nos ajuda a nos comunicar, através do celular, com a família, professor, colegas... vão passando as informações pra gente. • Eu utilizo a biblioteca e a Internet para pesquisar, mas eu prefiro a Internet. Porque a Internet é muito bom, mas do que o professor. • O professor explica um pouco e quando você acessa a Internet está explicando tudo! • As TIC contribuem para a valorização da cultura indígena. Se agente a quer saber a cultura indígena, basta entrar no site e olhar... acho interessante, né? Porque a cultura dele é diferente do outro... aí que valoriza.

Quadro 05 – Excertos selecionados para a categoria Identidade

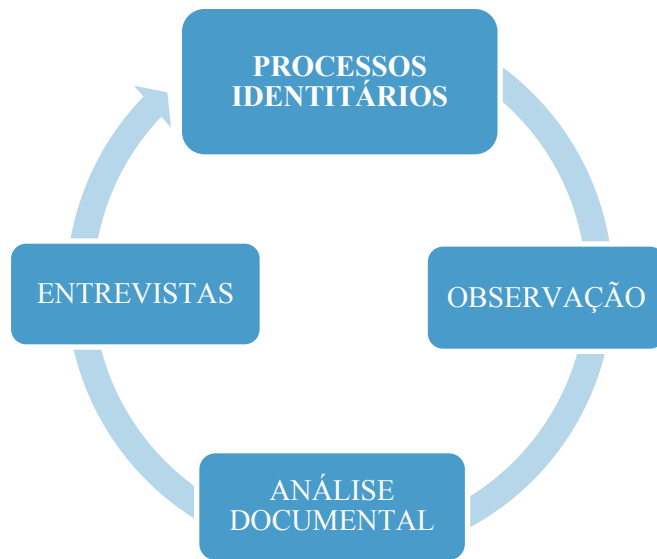
SUJEITOS	EXCERTOS – CATEGORIA IDENTIDADE
Aluno A	<ul style="list-style-type: none"> • Indígena para mim é... cultura. • A cultura é, tipo assim, festa, dança, comida, artesanato. • Sinto orgulho de ser indígena. sim. • Gosto, de ser identificado como indígena no IFRR/CAM, porque aqui não tem indígena da nossa região, só somos nós quatros. • Eu me sinto diferente das outras pessoas que não são indígenas. • Somos diferente na cultura. • Para os professores, nós somos iguais ao preto, branco... mas olhando culturalmente, somos diferentes. • O que eu mais gosto na minha cultura é cantar na minha língua, trabalhar na roça, construir a casa e fazer canoa de madeira. • O que mais gosta na cultura não indígena é do computador... dos equipamentos.
Aluno B	<ul style="list-style-type: none"> • Eu sou indígena por causa da minha cultura. • O que me diferencia de outra pessoa não-índio é a cultura e os valores. • A cultura é aquilo que está relacionado aos povos indígenas. • Eu sinto orgulho de ser indígena. • Eu gosto de ser identificado como indígena. • Sou diferente de quem não é indígena por causa da nossa língua. • O que eu mais gosto na minha cultura e de trabalhar, caçar, trançar o aço, derrubar roça, capinar, plantar ... sem usar máquinas. • O que mais gosto na cultura não indígena é computador, livro, Internet, máquinas.
Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> • Ser indígena para mim é minha cultura de fazer um trabalho, roçar na roça.

	<ul style="list-style-type: none"> • Tenho orgulho de ser indígena. • Gosto de ser identificado como indígena • Eu sou diferente das pessoas que não são indígenas por causa da minha raça. Eu sou amarelo, a senhora é branca. Essa é a diferença. • É diferente a nossa cor, o nosso corpo, o cabelo, as características, a cultura, os valores. • Os professores me veem diferente de um aluno que não é indígena. • O que eu mais gosto na minha cultura é de trabalhar, caçar e pescar. • O que eu mais gosto na cultura não indígena é do celular e da Internet. A casa e a comida também. • O que eu mais gosto de comer aqui no Amajari que não tem na minha comunidade é galeto, bolo de chocolate, refrigerante.
Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> • Eu quero ser indígena, porque eu sou natural. Eu sou muito feliz! Eu gosto de ser chamado (apresentado) de indígena. • Eu sou indígena mesmo... quero ser indígena, porque os meus colegas me chamam: Ei! Indígena! É eu sou indígena. Eles me perguntam como que chama isso ali na língua indígena... como dizer 'bom dia'? • Eu não me sinto constrangido por ser indígena. Sempre a professora me apresenta e eu não sinto nada. Porque eu sou indígena! Como é que eu vou dizer: eu não sou indígena, não! Não tem como. • Eu acho que eu sou diferente das pessoas que não são indígenas. Acho que sou diferente na cultura... as culturas são diferentes. Por exemplo, como você disse, você é nordestina, e a cultura de vocês é diferente dos indígenas. • O que eu mais gosto na cultura indígena é de trabalhar com minha mãe, plantar batata, abóbora... isso aí que eu gosto mais na cultura. • A cultura é festa, dança, comida, pintura... pintura, não! • Tem um amigo meu... ele é tipo indígena, mas não é indígena. Porque ele não sabe nem falar na língua. Ele sempre me pergunta: Você é indígena mesmo? Sou! Sabe falar? Sim!

Esse tipo de quadro permitiu uma visualização mais eficiente das respostas dadas pelos sujeito de pesquisa sobre determinado assunto e/ou contexto durante a entrevista exploratória semiestruturada, contribuindo, de certa forma, com as minhas reflexões. Tendo em vista, conforme informei no capítulo introdutório, procurei olhar de modo atencioso para o *corpus* de análise discursiva e, a partir dele, dialogar com o aporte teórico na intenção de compreender os processos identitários dos alunos Ingarikó. Convém ressaltar que optei em apresentar as minhas reflexões ao longo do texto, diluindo-as à medida que abordava os conceitos fundamentais para o este estudo.

A triangulação de técnicas de coletas de dados construída para auxiliar na análise dos processos identitários dos alunos Ingarikó pode ser assim visualizada:

Figura 10 – Triangulação de procedimentos de coletas de dados.



3 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONCEITOS, USOS E TRANSFORMAÇÕES

*“A tecnologia não determina a sociedade: incorpora-a.
Mas a sociedade também não determina a inovação tecnológica: utiliza-a”.*
Castells

Refletir sobre os processos identitários dos alunos Ingarikó do Instituto Federal de Roraima/*Campus* Amajari a partir da incorporação das tecnologias de informação e comunicação – TIC no contexto de ensino e aprendizagem, exige que se considere as mudanças ocorridas nos sistemas sociais, econômicos e políticos da sociedade global advindas das relações entre homem/máquina/conhecimento. Desta forma, acredito ser necessário apresentar neste capítulo, de forma sucinta, a abordagem histórica do conceito de tecnologia, bem como o processo do desenvolvimento tecnológico contemporâneo, tendo como ponto de partida a Revolução Industrial, perpassando pelo fenômeno da globalização até a sociedade em rede (CASTELLS, 2001). Pretendo, também, discutir sobre a utilização das TIC pelos povos indígenas – em especial pelos alunos Ingarikó no contexto de ensino e aprendizagem – e refletir sobre o conceito de cultura.

3.1 REFLEXÕES: O QUE SE DENOMINA TECNOLOGIA?

Examinando o que tem sido denominado tecnologia, percebe-se que uma definição exata e precisa do termo se torna difícil de ser estabelecida, tendo em vista ser ela indissociável da própria definição do ser humano. Ao longo da história, o termo foi interpretado por diferentes pessoas e formas, embasado em distintas teorias, dentro dos mais diversos contextos sociais. Embora para definir o seu significado seja necessário compreender o seu uso desde sua origem até a contemporaneidade, não temos a intenção de esgotar o assunto com a apresentação de um estudo detalhado e abrangente.

As palavras “técnica” e “tecnologia” possuem a mesma raiz: o verbo grego *tictēin*, que significa “criar, produzir, conceber, dar à luz”.²² Para os gregos, a técnica [*techné*] tinha um significado amplo, não era apenas mero instrumento e meio, mas sim um juízo metafísico sobre o como e o porquê da produção (LION, 1997).

Aristóteles, em seu livro *Ética a Nicômaco* (1972), explica que a técnica [*techné*] é um estado que se ocupa do fazer que implica uma linha de raciocínio, compreendendo não apenas

²² Etimologia extraída do *Liddell and Scott Greek-English Lexicon*, Oxford, Clarendon Press, 1896.

as matérias-primas, as ferramentas, as máquinas e os produtos, mas também o produtor, um sujeito altamente sofisticado do qual se origina todo o resto.

Para Martin Heidegger, se pensarmos a palavra técnica a partir da palavra grega *techné* e seu contexto, seu significado seria “ter conhecimentos na produção” (HEIDEGGER, 1979, p. 14), designando uma modalidade de saber. Produzir seria o elemento da técnica, o meio de realizar algo de forma singular.

A técnica surgiu, então, a partir da criação dos primeiros artefatos e da manifestação do intelecto humano na forma de conhecimento. O processo de desenvolvimento – desde a invenção, concepção e produção – e outras formas de organização desenvolvidas por nossos ancestrais pré-históricos na fabricação desses instrumentos reafirmam o potencial tecnológico humano, como explica Palacios:

En cierto sentido, la existencia humana es un producto técnico tanto como los propios artefactos que la hacen posible. No se puede pensar, por tanto, separar la técnica de la esencia del ser humano. Seguramente la técnica es una de las producciones más características del hombre, pero también es cierto que los seres humanos son, sin duda, el producto más singular de la técnica. (PALACIOS, 2001, p. 36).²³

Entretanto, na produção industrial moderna, o produto passa a ser a parte mais importante e não mais o seu produtor e seus padrões éticos. O eixo passa do sujeito para o objeto, do produtor para o produto. Na mentalidade moderna, a técnica é simplesmente o conjunto de matérias-primas, ferramentas, máquinas e mecanismos necessários à produção de um objeto utilizável. O julgamento definitivo do valor de uma técnica é operativo: baseia-se na eficiência, habilidade e custo (BOOKCHIN, 1993).

Essa concepção reduz a noção técnica aos instrumentos, tornando-se necessária a utilização de um termo que proponha uma visão ampliada e global. Desta forma, o termo tecnologia – proveniente da junção de *tecno*, do grego *techné*, que é “saber fazer”, e *logia*, do grego *logus*, razão – passa a significar a “razão do saber fazer” (RODRIGUES, 2001) e a ser compreendido como o uso de conhecimentos científicos para especificar modos de fazer as coisas de maneira reproduzível (LION, 1997).

O físico Fritjof Capra (2002) explica que o significado do termo tecnologia mudou consideravelmente no decorrer dos séculos:

Quando o termo foi usado pela primeira vez em língua inglesa, no século XVII, significava uma discussão sistemática sobre as “artes aplicadas”, ou seja, os ofícios, e aos poucos passou a designar os próprios ofícios. No começo do século XX, esse significado foi ampliado e passou a incluir não só as ferramentas e máquinas como

²³ Em certo sentido, a existência humana é um produto técnico, tanto quanto os próprios artefatos que tornam possível. Portanto, não se pode pensar em separar a técnica da essência do ser humano. Certamente, a técnica é uma das produções mais características do homem, mas também é verdade que os seres humanos são, sem dúvida, o produto mais exclusivo da técnica (PALACIO, 2001, p. 36, tradução minha).

também métodos e técnicas não materiais, ou seja, a aplicação sistemática de qualquer uma dessas técnicas. [...]. Hoje em dia, a maior parte das definições de tecnologia dão ênfase à relação desta com a ciência. O sociólogo Manuel Castells define a tecnologia como “o conjunto de instrumentos, regras e procedimentos através dos quais o conhecimento científico é aplicado de maneira reproduzível a uma determinada tarefa” (CAPRA, 2002, p. 95-96).

O filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (2005), com base em suas análises entre os anos de 1950 e 1980 sobre os usos do termo tecnologia, propõe quatro significados principais: 1) tecnologia como logos da técnica ou epistemologia da técnica; 2) tecnologia como sinônimo de técnica; 3) tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas de que dispõe determinada sociedade; 4) tecnologia como ideologização da tecnologia.

O primeiro significado é aquele que carrega o sentido primordial do termo, a tecnologia apresenta-se como algo que nomeia a reflexão sobre a técnica, ou seja, os modos de produzir alguma coisa:

A técnica, na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. Há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 220).

Observa-se, na citação acima, que a técnica é um ato produtivo humano que requer um conjunto de considerações teóricas, que instituem a necessidade de um campo do conhecimento humano para aglutinar e consolidar tais reflexões. Esse campo, que toma a técnica como objeto de suas reflexões, analisa-a criticamente, possibilitando a construção do primeiro significado do termo tecnologia em Vieira Pinto: a ciência da técnica tem por nome tecnologia.

No segundo significado, tecnologia como sinônimo de técnica, tem-se o sentido mais habitual do termo. Nesse caso, a tecnologia é confundida com a técnica, devido a não necessidade de precisão conceitual. Contudo, a equivalência entre os termos produz equívocos no julgamento de problemas sociológicos e filosóficos suscitados pelo desejo de compreender a tecnologia. De acordo com o autor, essa atitude de equivalência entre técnica e tecnologia está evitada de nocividade social e política – setores ligados ao econômico que têm interesse em conservar a imprecisão conceitual –, pois caso o conceito seja mantido sem uma substância definida, poderá ser utilizado para considerações triviais, causando certa “confusão” no entendimento do que seja a tecnologia. Percebe-se que essa forma de compreendê-la se relaciona diretamente ao quarto conceito, aquele que trata das ideologizações da tecnologia, conforme veremos mais adiante.

O terceiro significado está estreitamente ligado ao anterior, a tecnologia é considerada

no seu sentido genérico e global. Refere-se a todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade em dada época histórica. Para Vieira Pinto (2005), há duas possibilidades de interpretação para esse significado: a primeira utiliza como parâmetro a tecnologia de áreas mais desenvolvidas do mundo e projeta como sendo o único modelo tecnológico existente. Uma das consequências dessa aceção é que regiões “não tecnológicas” correm o risco de querer planejar seu desenvolvimento com base na reprodução do desenvolvimento tecnológico das regiões desenvolvidas, sem levar em consideração sua própria realidade e suas condições objetivas.

Nesse processo de transferências de tecnologia, há uma preocupação muito maior com os lucros dos que fazem a transação e dos que serão proprietários dela do que com a realidade da sociedade que irá acolhê-la. A técnica ganha muito mais centralidade do que o ser humano que reside no local que irá recebê-la. O autor propõe que se efetue um resgate do ser humano envolvido no processo e que a tecnologia não seja o fim. Transferir a tecnologia como se não existisse alguma instalada é pressupor que a máquina faz o ser humano e não que o ser humano faz a máquina.

A segunda possibilidade de interpretação do conceito tecnologia como o conjunto das técnicas, reconhece a diversidade de concepções e projetos tecnológicos na realidade, inclusive nas regiões consideradas menos desenvolvidas. Nesse caso, há uma postura de respeito à multiplicidade de projetos tecnológicos existentes.

O último significado, o que trata das ideologizações da tecnologia, é aquele que, na sociedade moderna, tem fundamental relevância. Para o filósofo, a ideologização da tecnologia envolve um estado de espírito eufórico e uma crença de que, por meio da tecnologia, o ser humano irá construir uma vida feliz para todos. Este conceito se aproxima do tecnocentrismo – processo que concede à tecnologia um lugar relevante na vida do ser humano, situando-a como a panaceia para todos os problemas da humanidade. Essa ênfase elevada na tecnologia desvirtua uma aproximação equilibrada da realidade.

Manuel Castells, em sua obra *A sociedade em rede*, define como tecnologia “o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira *reproduzíveis*” (CASTELLS, 2001, p. 49), ou seja, tecnologia são ferramentas empregadas num processo de produção. O autor chama atenção do leitor para os acontecimentos que têm transformado a “cultura material” a partir da revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação.

Em torno das tecnologias da informação, grandes avanços tecnológicos vêm ocorrendo desde as últimas décadas do século XX, em razão da capacidade de criar elementos que

proporcionam uma ligação entre os campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, processada, recuperada, transmitida. De acordo com Castells, o mundo se tornou digital. A revolução da tecnologia da informação tem a mesma importância da Revolução Industrial do século XVIII, que remodelaram as bases material da economia, sociedade e cultura: “a tecnologia de informação é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as Revoluções Industriais sucessivas, do moto a vapor à eletricidade, aos combustíveis fósseis e até mesmo à energia nuclear” (CASTELLS, 2001, p. 50).

Sabe-se que a Revolução Industrial instaurou o modo de produção capitalista e proporcionou profundas transformações na sociedade inglesa, uma vez que os modos tradicionais de vida foram transformados a partir da criação dos sistemas de fábricas que substituiu a prática artesanal pela mecanização dos meios de produção e da alteração dos modelos de organização de tempo e espaço dos homens.

O maior significado da Revolução Industrial para a humanidade está nas potencialidades que despertou no homem, em termos de conhecimento da natureza e de seu domínio. O salto dado pelas forças produtivas com o início do aproveitamento da energia contida na natureza abriu horizontes cada vez maiores para um desenvolvimento ilimitado da espécie humana [...] (MAGALHÃES FILHO, 1970, p. 268).

Certamente, as tecnologias criadas em cada período histórico transformaram e transformam as formas de organização social, a comunicação e a cultura das sociedades. Novos valores e conhecimentos são definidos, assim como novas formas de se relacionar com o mundo e com as pessoas vão sendo incorporados, precisando ser aprendidos a fim de que as pessoas se adequassem àquela realidade social que viviam (LÉVY, 1993).

Para Castells, o que caracteriza a revolução tecnológica não é apenas a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação na geração de novos conhecimentos, em um ciclo de realimentação constante entre a inovação e seu uso, proporcionado pela mente humana. Assim, “computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação genética são todos amplificadores e extensões da mente humana” (CASTELLS, 2001, p. 51).

Logo, entendo que o termo tecnologia agregou em seu significado o sentido daquilo que é produzido pelo homem, pode designar tantos produtos quanto conhecimentos. Refere-se ao aparelho de televisão, computador, celular, dentre outros, bem como ao estudo sistemático, individual ou em conjunto de domínios da atividade humana, a fim de discutir sobre técnicas, métodos e meios de construção dos conhecimentos científicos. Por conseguinte, os objetos produzidos pelos povos indígenas e o seu uso servem como contraponto para que possamos

refletir sobre a nossa relação com a tecnologia.

3.2 AS TECNOLOGIAS INDÍGENAS

Quando penso em tecnologia, a primeira imagem que vem à mente é de inovação e futuro. Contudo, objetos criados pelos grupos humanos têm funcionado ao longo dos anos e, em muitas sociedades, como elementos de diferenciação social e/ou de socialização dos indivíduos. A esses objetos é atribuída uma carga simbólica que estabelece uma outra categoria: a cultural.

Entendo a cultura de um povo como um código simbólico compartilhado por todos do mesmo grupo social, de fundamental importância na transmissão e preservação de conhecimentos, assumindo um papel ativo nas relações dos homens entre si, com o meio natural e sobrenatural e atuando como “meio de construção e facilitação do ato de percepção e construção do mundo” (SHANKS e TILLEY, 1987, p. 96). Ao mesmo tempo, a cultura é um veículo a partir do qual os grupos sociais constroem sua alteridade e exteriorizam o seu modo de pensar e viver.

Desta forma, para se discutir a produção material dos grupos indígenas e suas significações, é necessário compreender o significado do termo “mito” (que tem sua origem grega em *mythos*, que deriva do verbo *mytheio* e que significa “contar , narrar, conversar”), tendo em vista que os grupos indígenas vivem em um contexto mítico, mais do que em qualquer outro, e considerar que a sua produção material funciona também como um meio de comunicação.

Aristóteles (1966), em seu livro *Poética*, mostra-nos a ambiguidade etimológica em que está inserida a palavra grega *mythos*, que se refere a uma fabulação com intervenção de construções imaginárias, a um relato, a uma estória. O filósofo situa o mito na intersecção entre o universal e o singular, entre a estrutura e sua atualização, sendo passível de construção, reconstrução e atualização. Dessa forma, o seu significado não pode ser considerado como unívoco e fixo.

Nesse sentido, Ernst Cassirer, em seu livro *Antropologia Filosófica* (1972), defende que “não podemos reduzir o mito a certos elementos estáticos fixos, mas procurar apreendê-lo em sua vida interior, em sua mobilidade e versatilidade, em seu princípio dinâmico” (CASSIRER, 1972, p. 127).

Nessa perspectiva, o filósofo Gilbert Durand, também antropólogo e sociólogo, em seus livros *Imaginação Simbólica* (1988) e *As estruturas antropológicas do Imaginário* (1997), trata

do universo do simbólico e do relacionamento deste com a civilização. Ele defende a assertiva de que “o que importa no mito não é exclusivamente o encadeamento da narrativa, mas também o sentido simbólico dos termos” (DURAND, 1997, p. 356).

Na obra *Antropologia estrutural* (1985), Claude Lévi-Strauss apresenta a ideia de que cada grupo social expressa, em suas construções míticas, suas atitudes em relação ao mundo, bem como as maneiras de lidar com os problemas da existência. Os mitos representam o patrimônio fantasmático de uma cultura, seus hábitos e costumes, e possui uma localização num tempo indeterminado.

Cumpra abordar também os estudos de Edgar Morin (1986) que distingue dois modos de conhecimento e de ação: o simbólico/mitológico/mágico e o empírico/técnico/racional. Segundo o autor, existem complementaridade e possibilidade de coexistência e interação entre esses modelos. Afinal, “toda a renúncia ao conhecimento empírico/técnico/racional conduziria os humanos à morte e toda a renúncia às suas crenças fundamentais desintegraria a sua sociedade” (MORIN, 1986, p. 144).

A partir desse entendimento, Morin pontua as imbricações e complementaridades entre mito e razão e a presença deste primeiro na sociedade contemporânea, conforme trecho abaixo:

Paradoxalmente, é na sua pretensão a reger e guiar a humanidade que a Razão e a Ciência se vão achar clandestinamente parasitadas pelo mito [...] Muitos trabalhos de inspirações muito diversas (entre os quais os meus) convergem para sublinhar a presença oculta do mito no âmago do nosso mundo contemporâneo e, mais profundamente, foi desde o século XIX que a filosofia descobriu a importância do mito e interrogou o seu mistério (MORIN, 1986, p. 145).

Contudo, a verdade do mito não obedece à lógica nem da verdade empírica, nem da verdade científica. Ela é intuída, não necessita de provas para ser aceita e diz a realidade. O mito não é uma mentira, pois é verdadeiro para quem vive e é uma forma espontânea do homem situar-se no mundo, elevá-lo a outra esfera, ao transcendente, oferecendo valores absolutos e paradigmas às atividades humanas, ocupando-se de tudo “o que suscita a interrogação, a curiosidade, a necessidade e a aspiração” (MORIN, 1986, p. 150).

Sabe-se que a produção material indígena é baseada em seu conhecimento e tem como base a experiência, que é passada de forma oral, de uma geração para a outra. Entretanto, esse conhecimento se modifica, se adapta e assimila novas ideias. O pensamento mítico, diferentemente do pensamento científico, não faz distinção entre o sensível e o inteligível, existe uma continuidade entre estes dois aspectos, toda a percepção do mundo se faz através da sensibilidade. Assim, os objetos indígenas revelam dimensões do universo mítico e metafísico, bem como transmitem preocupações eminentemente comunitárias e identitárias.

Assim sendo, os povos indígenas formam sociedades únicas, e o processo de organização se dá a partir de “uma cosmologia particular própria de cada grupo, que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa, e serve de estratégia de sobrevivência e de manutenção da identidade sociocultural e uso dos recursos naturais” (FALCÃO; GALDINO; OLIVEIRA, 2016, p. 06).

A sociedade brasileira, desde o seu período de formação, utiliza-se dos artefatos indígenas. A exemplo disso, cito a rede de descanso ou rede de dormir – como é popularmente conhecida o utensílio doméstico de origem indígena feito de cipó ou tecido, utilizada pela sociedade brasileira desde o século dezesseis – , a canoa de madeira, a panela de barro, a cestaria, dentre outros.

A produção material indígena não é uma atividade individualizada. Normalmente está ligada a vida cotidiana e tradicionalmente relacionada ao artesanato utilitário, ou seja, às necessidades de provimento da subsistência e de conforto, bem como aos elementos de ordem simbólica ligados às concepções religiosas, estéticas e cosmológicas do grupo. A confecção de seus próprios acessórios, ferramentas, instrumentos, utensílios e ornamentos requer sabedoria em variados campos, tendo em vista que é requerido ao produtor o conhecimento acerca das matérias-primas utilizadas (palmeiras, cipós, arumã, penas e plumas de aves, argila, madeiras, fibras etc.), do local onde essas matérias são encontradas, bem como a forma correta de colhê-las e processá-las, do momento favorável para a atividade de produção e das práticas propiciatórias que, em conjunto, contribuem para a excelência do resultado final.

Sobre a técnica de produção material indígena, Ademar da Silva Campos (2017, p. 43) revela que: “a produção de variados objetos da cultura indígena [...] está ligada à escolha e utilização das matérias-primas disponíveis; ao desenvolvimento da técnica adequada de manufatura; às atividades envolvidas na exploração do ambiente e na adaptação ecológica e à utilidade e finalidade prática dos objetos e instrumentos produzidos”. Assim, a soma desses conhecimentos confere a cultura indígena uma representatividade única, que procura comunicar uma reflexão espiritual e cósmico-filosófica, ou seja, a percepção do sobrenatural.

O saber técnico da produção material indígena é retido pelo acervo das experiências passadas, em geral pelos mais idosos, através da repetição fiel de cada item formal. Os objetos produzidos refletem o desenvolvimento técnico de uma tradição, pois são frutos de uma cultura viva, autêntica e singular, além de serem marcadores de diferenças de uma etnia para a outra. Nesse sentido, a cultura material e imaterial está ligada a história do grupo indígena, interagindo com as mais diversas materialidades que compõem os seus espaços de moradia, trabalho, lazer, dentre outros, bem como com os elementos intangíveis que estão intimamente relacionados às

tradições, crenças, comportamentos, práticas e técnicas que lhes são transmitidos de geração em geração.

Dentre os inúmeros produtos da cultura indígena, destaco a produção da cestaria, confeccionada a partir das mais variadas técnicas de trançados e que está entre os objetos mais utilizados, pois está associada a diversos fins: para uso e conforto doméstico tem-se os cestos-coadores, utilizados para filtrar líquidos; os cestos-tamises, que se destinam a peneirar a farinha; os cestos-recipientes, utilizados no armazenamento de produtos; e os cestos-cargueiros que são destinados ao transporte de cargas. Sobre a produção da cestaria, Campos (2016) destaca que é um produto da cultura material indígena que diz respeito ao conhecimento técnico, à adaptação ecológica e a cosmológica, expressando concretamente significados e concepções da comunidade produtora, bem como a representando e identificando.

Em relação a produção do artesanato pela etnia Ingarikó, sabe-se que é uma forma de manutenção da cultura, pois a técnica é em geral realizada pelos mais idosos e repassada aos mais jovens, e a principal fonte de recurso externa desse povo, tendo em vista a comercialização da canoa e do artesanato em palha de buriti, na cidade de Boa Vista (CRUZ, 2008; FALCÃO; GALDINO e OLIVEIRA, 2016).

É importante ressaltar que, atualmente, boa parte das comunidades indígenas brasileiras apresentam influência da cultura ocidental, como o uso de vestimentas e de objetos tipicamente ocidentais como a televisão, a geladeira, o celular, dentre outros. A presença de objetos industrializados nas moradias indígenas revelam a existência de um processo de substituição gradual do artesanal pelo industrial, das técnicas tradicionais empregadas por técnicas modernas e de um envolvimento cada vez maior com o intercâmbio mercantil.

Dessa forma, suas atuais expressões culturais não constituem um patrimônio congelado, vinculado apenas ao passado, mas algo vivo, ligado ao presente e ao futuro. Refletem não apenas as mudanças efetivadas no decorrer do tempo, mas constituem mesmo um arcabouço transformativo que faculta o surgimento de concepções, de percepções, de técnicas que proporcionam a essas sociedades os meios de adaptações a novas realidades. Obviamente que a produção material indígena constitui um dos componentes fundamentais de sustentação e preservação da própria cultura. Contudo, cada vez mais seus artefatos estão sendo submetidos a um processo de “ressignificação” e “refuncionalização”.

Para compreender os processos de produção tecnológica indígena, retomo o relato de Lídia Raposo²⁴, artesã indígena de etnia Makuxi, moradora de um bairro periférico do

²⁴ Lídia Raposo, artesã roraimense, de etnia Makuxi. Entrevista concedida a pesquisadora em 06/07/11.

Município de Boa Vista e reconhecida como uma das mulheres mestras na elaboração da panela de barro, ícone da cultura indígena brasileira, produzidas e comercializadas em diferentes lugares do nosso país (em Belém, pelos índios marajoaras; no Espírito Santo, pelos índios tupis-guaranis).

No ofício do seu trabalho, a artesã Makuxi mantém viva a tradição da produção das panelas de barro. A matéria prima utilizada na confecção de suas panelas – o “barro”²⁵ – até hoje é trazida da “maloca”²⁶, situada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no Município de Normandia, distante aproximadamente 200 quilômetros de Boa Vista. Para tanto, segue o mesmo ritual da sua avó Damiana que quando ia pegar o “barro”, pedia licença a mãe terra e dizia que, através das panelas feitas a partir daquele barro ela também ia comer o peixe e a carne cozinhados. Antes de partir, deixava pedaços de pano no local, como oferendas. Se ela não pedisse permissão, as panelas rachavam.

Percebe-se que D. Lídia mantém a tradição da produção das panelas de barro, passada de geração a geração, desde pedir licença para pegar a argila até a confecção das panelas, moldadas manualmente de forma artesanal e depois colocadas no fogo para serem queimadas, o que produz as manchas pretas, característica da panela de etnia Makuxi. Considero as manchas pretas das referidas panelas o traço identificador que as diferencia das outras panelas de barro.

No entanto, conforme informou a referida artesã, o modelo tradicional da panela de barro – sem tampa e com a borda virada para cima – sofreu alterações. À medida que as panelas eram vendidas, novas encomendas surgiam, principalmente de donos de restaurantes, com sugestões de alterações. Atualmente são produzidas panelas com *réchaud*, cuscuzeira, bandejas e até a panela *wok*.

O *réchaud* é uma peça artesanal de origem francesa, inspirada nas espiriteiras. Na língua portuguesa, *réchaud* significa fogareiro ou aquecedor. É utilizado para manter os alimentos quentes durante o período do serviço de refeição, para flambar sobremesas ou até preparar pratos ligeiros. Geralmente é confeccionado em prata ou inox. Com relação a panela *wok*, sabe-se que a mesma é originária da China, existe há pelo menos três mil anos e é um utensílio bastante utilizado nas cozinhas orientais. Para ilustrar a minha informação, apresento a imagem a seguir (Figura 11) feita na casa da artesã Lídia Raposo, durante sua entrevista, onde encontrei a panela *wok* entre as panelas de barro.

²⁵ A artesã Lídia chama de “barro” a argila utilizada na produção das panelas.

²⁶ Nome usado pela artesã Lídia para se referir ao seu lugar de origem.

Figura 11 – Tecnologia indígena: as panelas de barro de Lídia Raposo



Fonte: Acervo pessoal de Aline Cavalcante Ferreira (06/07/11).

D. Lídia, ao adaptar a sua panela tradicional de acordo com as condições do mercado, reconverteu um patrimônio. Segundo Néstor García Canclini (2008), o termo reconversão é utilizado culturalmente em setores populares para explicar:

“os migrantes camponeses que adaptam seus saberes para trabalhar e consumir na cidade ou que vinculam seu artesanato a usos modernos para interessar compradores urbanos; os operários que reformulam sua cultura de trabalho ante as novas tecnologias produtivas; os movimentos indígenas que reinserem suas demandas na política transnacional ou em um discurso ecológico e aprendem a comunicá-las por rádio, televisão e *Internet*.” (CANCLINI, 2008, p. XXII)

As estratégias de reconversão, conforme o referido autor, interessam tantos os setores hegemônicos quanto os populares que querem se apropriar dos benefícios da modernidade. Certamente, comunidades indígenas brasileiras tem consciência do interesse e da demanda que sua cultura desperta no resto da população nacional e internacional. Logo, grande parte da produção dos artefatos indígenas é voltada para a venda, o que de certa forma, possibilita a compra dos produtos industrializados propagados pelas mídias.

Isto posto, compreendo que as estratégias utilizadas pelo povos indígenas para a sua produção material estão pautadas na aliança entre a cosmovisão indígena e a tecnologia. Contudo, a cultura não existe como uma categoria sólida, homogênea e singular, ao contrário, semelhante as identidade e aos processos identitários, ela é compreendida como um processo fluido que varia sempre na ótica do seu interlocutor e as distinguem das outras.

3.3 TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO, SOCIEDADE E TRANSFORMAÇÃO

O avanço científico e tecnológico tem sempre a sociedade como referente, no sentido de que caminha passo a passo com a história da humanidade, na condição de processo natural de evolução do conhecimento humano. As transformações sociais que ocorreram nas sociedades modernas desde o final do século XX estão amplamente associadas aos avanços tecnológicos. A relação indivíduo-tecnologia proporcionou inúmeras discussões que contribuem para a compreensão das mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas. As reflexões sobre a sociedade pós-industrial (BELL, 1977), a sociedade pós-capitalista (DRUCKER, 1999); a sociedade em rede e informacional (CASTELLS, 2001); a sociedade da informação (WERTHEIN, 2000) e a era do conhecimento (LÉVY, 2003) traduzem estas discussões.

O conceito de sociedade da informação foi introduzido por Daniel Bell, em 1977, em seu livro *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. Conforme o sociólogo estadunidense, estaríamos vivendo uma revolução técnico-científica, em que a ciência e a técnica se constituem em forças produtivas predominantes, a sociedade seria sustentada na informação e as ideologias seriam supérfluas.

Castells ao analisar o papel da revolução tecnológica nas transformações do mundo contemporâneo introduz definitivamente o debate sobre a sociedade informacional no meio intelectual. Nesta perspectiva, a sociedade atual se caracterizaria por uma revolução tecnológica centrada no processamento da informação, na geração de conhecimento e na tecnologia da informação e comunicação que alteraram substancialmente as condições destes processos: “uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado” (CASTELLS, 2001, p. 21), por meio da criação de um tempo intemporal e de um espaço de fluxos.

Considero mister fazer uma distinção entre os termos “sociedade da informação” e “sociedade informacional”, que, na teoria de Castells, apresentam as seguintes definições:

O termo sociedade da informação enfatiza o papel da informação na sociedade. Mas afirmo que informação, em seu sentido mais amplo, por exemplo, como comunicação de conhecimentos, foi crucial a todas as sociedades, inclusive à Europa medieval que era culturalmente estruturada e, até certo ponto, unificada pelo escolasticismo, ou seja, no geral uma infraestrutura intelectual. Ao contrário, o termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico (CASTELLS, 2001, p. 46).

Desse modo, informação e conhecimento são elementos importantes para as sociedades e todas as suas formas de desenvolvimento, tendo em vista que o processo produtivo sempre se baseia em algum grau de conhecimento e no processamento da informação. Na perspectiva teórica de Bell (1976) *in* Castells (2001, p. 45), ‘conhecimento’ é um conjunto de declarações organizadas sobre fatos ou ideias, apresentando um julgamento ponderado ou resultado experimental que é transmitido a outros por intermédio de algum meio de comunicação, de alguma forma sistemática – por isso, são diferenciados conhecimentos de notícias e entretenimento; e ‘informação’ é a comunicação de conhecimentos, ou seja, são dados que foram organizados e comunicados.

As mudanças pelas quais a sociedade vem passando nas últimas décadas, principalmente devido à ampliação da abrangência dos recursos tecnológicos, transformaram substancialmente o contexto social, político, econômico e cultural. No entanto, alguns fatos históricos contribuem para a contextualização do desenvolvimento de tecnologias na sociedade, imprescindíveis para o desenvolvimento mundial.

Os historiadores alegam que houve duas Revoluções Industriais que contribuíram para expansão da tecnologia: a primeira, no século XVIII, caracterizada pela substituição das ferramentas manuais por máquinas; a segunda, aproximadamente cem anos depois, que marcou o desenvolvimento da eletricidade e o início das tecnologias de comunicação, com a difusão do telégrafo e a invenção do telefone. Em ambas as revoluções testemunhamos um período de transformação tecnológica sem precedentes: “um conjunto de macroinvenções que preparou o terreno para o surgimento de microinvenções nos campos da agropecuária, indústria e comunicações” (CASTELLS, 2001, p. 53). Portanto, o impacto gerado por esse contínuo avanço tecnológico reconfigurou a sociedade em diferentes setores.

No epicentro dessa expansão causada por essas duas revoluções, nota-se uma revolução na distribuição de energia e também mudanças consideráveis no estágio do conhecimento, impactando diretamente no desenvolvimento da sociedade. No entanto, é na década de 1960 que é instaurada a chamada sociedade da informação e, em consonância, um novo paradigma socioeconômico pautado em transformações técnicas, organizacionais e administrativas. A produção e o fluxo de energia gerado na revolução industrial cede espaço para a era da informação através de avanços significativos na telecomunicação e na microinformática, gerando novas possibilidades e promovendo uma maior velocidade e fluxo de comunicação.

A partir dessa revolução tecnológica, a sociedade passou a estabelecer novas formas de comunicação mediada pelas tecnologias, proporcionando uma nova dinâmica social graças à cooperação da junção entre a estratégia militar – tendo em vista que as principais invenções

tecnológicas foram construídas para auxiliarem a comunicação na Segunda Guerra Mundial, ainda na década de 1940 – e da inovação científica e tecnológica ocorrida nas três últimas décadas do século XX. Conforme Castells (2001), esse desenvolvimento tecnológico propiciou a surgimento de novas ferramentas que assumiram espaços importantes, com inovações na área da microeletrônica, como por exemplo as redes de comunicação baseadas em satélites, as fibras óticas e a instalação da rede telefônica e de TV. Entretanto, foi no início da década de 1970 que um novo paradigma tecnológico, fundamentado na tecnologia da informação²⁷ em interação com a economia global e a geopolítica mundial, se constituiu na sociedade norte americana, concretizando um novo estilo de vida.

Assim que as tecnologias de informação se propagaram e foram apropriadas por diferentes países, culturas e organizações, irromperam todos os tipos de aplicações e usos, produzindo inovação tecnológica. Como exemplo, Castells (2001) cita a Internet, que se originou na Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos com a finalidade de impedir que o sistema norte-americano de comunicação fosse destruído pelos soviéticos em caso de guerra nuclear. A consequência foi uma arquitetura de rede composta por milhares de computadores autônomos com infinitas possibilidades de conexão, que se tornou a base de uma rede de comunicação horizontal global composta de milhares de redes de computadores e que foi apropriada por indivíduos e grupos do mundo inteiro e com todos os tipos de objetivos.

Esse contexto de propagação das tecnologias da informação foi fundamental para o processo de reestruturação do sistema capitalista a partir da década de 1980, tendo em vista que o seu desenvolvimento foi moldado pelas lógicas e interesses do capitalismo. Essa nova forma de organização social caracterizada pela globalização das atividades econômicas, pela flexibilidade e instabilidade do emprego, pela individualização e por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e diversificado está associada, conforme Castells (2001, p. 32-33), “ao surgimento de um novo modo de desenvolvimento, o informacionalismo, historicamente moldado pela reestruturação do modo capitalista de produção, no final do século XX.”

Essa abordagem se fundamenta a partir da perspectiva teórica de que as sociedades são organizadas por relações de produção, experiência e poder:

Produção é a ação da humanidade sobre a matéria (natureza) para apropriar-se dela e

²⁷ Castells (2001) esclarece que o conceito de Tecnologia da Informação é bastante amplo e abrangente, incorpora componentes de hardware, de software, de microeletrônica, de telecomunicações, de radiodifusão, de utilização de microchips em diversos produtos e, ainda, da engenharia genética.

transformá-la em seu benefício, obtendo um produto, consumindo (de forma irregular) parte dele (...). *Experiência* é a ação dos sujeitos sobre si mesmos, determinada pela interação entre as identidades biológicas e culturais desses sujeitos em relação a seus ambientes sociais e naturais. É construída pela eterna busca de satisfação das necessidades e desejos humanos. *Poder* é aquela relação entre os sujeitos humanos que, com base na produção e na experiência, impõe a vontade de alguns sobre os outros pelo emprego potencial ou real de violência física ou simbólica (CASTELLS, 2001, p. 33, grifo do autor).

Nesse sentido, segundo o autor, a produção é instituída em relações de classes que definem o processo pelo qual os sujeitos decidem a divisão e os empregos do produto em relação ao consumo e ao investimento. Enquanto a experiência é organizada em torno da família, caracterizada pelo domínio dos homens sobre as mulheres (são as relações familiares e a sexualidade que estruturam a personalidade e moldam a interação simbólica), o poder tem como base o estado que enclausura os sujeitos numa estrutura rigorosa de deveres formais e agressões informais. Assim, a comunicação simbólica entre os seres humanos e o seu relacionamento com a natureza, com base na produção, experiência e poder, foi que gerou as culturas e identidades coletivas.

É importante mencionar que as mudanças promovidas pelas tecnologias de informação perpassam pelo fenômeno da globalização. Essa nova configuração política internacional que redefine os papéis dos sujeitos nacionais (estados, classes e movimentos sociais, empresas, governos) e extranacionais (velhos e novos organismos internacionais, empresas transnacionais, Organizações não Governamentais – ONGs etc.) no cenário mundial e proporciona os maiores e acelerados (ainda que desiguais) contatos entre as culturas que povoam o planeta, levando a um “novo mapa do mundo” (SANCHEZ RUIZ, 2000, p.18-19).

O sociólogo britânico Anthony Giddens (2002b), argumenta que a globalização é um processo dialético, por ser, ao mesmo tempo, um fenômeno político, social, cultural, tecnológico, além de econômico, que intensifica as relações sociais em escala mundial, conecta localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos que estão ocorrendo a milhares de quilômetros de distância e vice-versa. Conforme o autor, a globalização está reestruturando o modo como vivemos e afetando todas as dimensões da vida em sociedade e seus eventos, além de contribuir com a disseminação do conhecimento.

Ainda sobre a globalização, o sociólogo Octávio Ianni (1998), corroborando com Giddens (2002b), argumenta que ela pode ser entendida como um processo de relações sociais que se desenvolveu em escala mundial, construindo os movimentos da sociedade contemporânea, abalando os quadros sociais e mentais de referência de indivíduos e coletividades, rompendo e recriando o mapa do mundo e estabelecendo processos, estrutura e

formas de sociabilidade diversas que se articulam e se impõem a todos.

Os territórios e as fronteiras, os regimes políticos e os estilos de vida, as culturas e as civilizações parecem mesclar-se, tencionar-se e dinamizar-se em outras modalidades, direções ou possibilidades. As coisas, as gentes e as ideias movem-se em múltiplas direções, desenraizam-se, tornam-se volantes ou simplesmente desterritorializam-se. Alteram-se as sensações e as noções de próximo e distante, lento e rápido, instantâneo e ubíquo, passado e presente, atual e remoto, visível e invisível, singular e universal. Está em curso a gênese de uma nova totalidade histórico-social, abarcando a geografia, a ecologia e a demografia, assim como a economia, a política e a cultura (IANNI, 1998, p.1).

Dessa forma, os sujeitos se movem nesse novo mapa do mundo e passam a ser influenciados pelos movimentos e pelas configurações da globalização. Essas influências se dão em um processo dialético (GIDDENS, 2002b; IANNI, 1998) em que o local se comunica com o global e vice-versa, sofrendo influências mútuas em uma constante frequência. Assim, a transformação local é tanto parte da globalização quanto resultante das conexões sociais feitas pelo sujeito que acontecem através do tempo e espaço.

Renato Ortiz (1994) indica que, pela primeira vez na história da humanidade, a ideia de um “mundo-mundo” se realiza através dos processos globais que transcendem os grupos, as classes sociais e as nações através da velocidade das técnicas, que permite uma unificação do espaço, fazendo com que os lugares se globalizem: “cada local, não importa onde se encontre, revela o mundo, já que os pontos desta malha abrangente são suscetíveis de intercomunicação. Neste sentido o mundo teria se tornado menor, mais denso, manifestando sua imanência em “todos os lugares” (ORTIZ, 1994, p. 106). Consoante Ortiz, os homens encontram-se interligados, independente de suas vontades. Somos cidadãos mundiais, mesmo quando não nos deslocamos.

Castells (2001) é um dos teóricos que também tem associado a globalização ao desenvolvimento das redes eletrônicas digitais e a caracteriza como a principal representante da nova economia global. O autor estabelece a noção de sociedade em rede como um produto do capitalismo, através de uma articulação do sistema financeiro com a tecnologia em forma de rede, criando um tipo de capitalismo eletrônico informático. Ele destaca, ainda, o papel das mídias nos fluxos de poder, e nas questões políticas, econômicas e culturais das nações.

Para o autor, a tecnologia foi uma ferramenta básica para a reestruturação global do capitalismo. A relação entre a tecnologia e a sociedade, em grande parte, expressa a habilidade de uma sociedade impulsionar seu domínio tecnológico por intermédio das instituições sociais, inclusive o estado, o que demonstra o entrelaçamento da tecnologia com as relações sociais. Nesse sentido, essa sociedade é capitalista e também informacional, “embora apresente variação histórica considerável nos diferentes países, conforme sua história, cultura,

instituições e relação específica com o capitalismo global e a tecnologia informacional” (CASTELL, 2001, p. 31).

Observa-se que os teóricos aqui citados são unânimes em reconhecer que o processo da globalização se encontra fundamentado historicamente nos ciclos do sistema econômico capitalista. A mundialização do espaço geográfico por meio das relações socioeconômicas, consequência das TIC, contribuiu, significativamente, para o surgimento de empresas transnacionais, introduziu inovações nos campos de produção, propiciou novas formas de sociabilidade e promoveu transformações de ordem culturais e ressignificação de valores humanos.

Assim, o forte impulso tecnológico dos anos sessenta promovido pelo setor militar preparou a tecnologia norte-americana para as novas tecnologias constituídas como um sistema na década de 1970. Consequentemente, essas tecnologias da referida década foram uma base fundamental para o processo de reestruturação socioeconômica dos anos oitenta. Da mesma forma que a utilização dessas tecnologias na década de 1980 condicionou, em grande parte, seus usos e trajetórias na década de 1990 (CASTELL, 2001).

Nesse sentido, o surgimento da sociedade em rede, pode-se dizer que “dependeu cultural, histórica e espacialmente de um conjunto de circunstâncias muito específicas cujas características determinaram sua futura evolução” (CASTELL, 2001, p. 69-70). A esse conjunto de circunstâncias específicas, Castells denomina de “paradigma da tecnologia da informação”. O referido teórico, utilizando-se do conceito de paradigma tecnológico elaborado por Christopher Freeman²⁸, apresenta cinco aspectos centrais do paradigma da tecnologia da informação que influenciaram a transformação social e que, em última análise, representam a base material da sociedade da informação.

O primeiro aspecto do paradigma é que a informação é sua matéria prima, ou seja, são tecnologias para agir sobre a informação e não somente informação para agir sobre a tecnologia, como ocorreu em revoluções tecnológicas anteriores. O segundo aspecto refere-se à penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias, uma vez que a informação é uma parte integral de toda atividade humana e, desta forma todos os processos relacionados a nossa

²⁸ “Um paradigma econômico e tecnológico é um agrupamento de inovações técnicas, organizacionais e administrativas inter-relacionadas cujas vantagens devem ser descobertas não apenas em uma nova gama de produtos e sistemas, mas também e sobretudo na dinâmica da estrutura dos custos relativos de todos os possíveis insumos para a produção. *Em cada novo paradigma, um insumo específico ou conjunto de insumos pode ser descrito como o “fator chave” desse paradigma caracterizado pela queda dos custos relativos e pela disponibilidade universal.* A mudança contemporânea de paradigma pode ser vista como uma transferência de uma tecnologia baseada principalmente em insumos baratos de energia para uma *outra que se baseia predominantemente em insumos baratos de informação derivados do avanço da tecnologia em microeletrônica e telecomunicações*” (FREEMAN, 1988 *apud* CASTELLS, 2001, p. 77).

existência individual e coletiva são diretamente moldados (porém, não determinados) pelo meio tecnológico.

O terceiro aspecto impõe uma lógica própria na tecnologia da informação: sua morfologia (das redes) se adaptaram bem à crescente complexidade de interação e aos modelos de desenvolvimento que repercutem dessa interação. As vantagens de estar em redes, crescem na mesma proporção do que a penalidade de se estar fora dela, pelo fato de que se diminui a possibilidade de alcançar elementos fora dela, na medida em que muitos já estão conectados.

O quarto aspecto, refere-se ao sistema de rede, porém sendo um aspecto distinto, pois o paradigma da tecnologia de informação é baseado na flexibilidade: não apenas os processos são reversíveis, mas organizações e instituições podem ser modificadas, e até mesmo fundamentalmente alteradas, pela reorganização de seus componentes.

E por fim, o último aspecto dessa revolução tecnológica é a crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado, que se caracteriza pela impossibilidade de distinguir, em separado, as etapas da evolução tecnológica no passado.

Compreende-se que o paradigma da tecnologia da informação não evolui para seu fechamento como um sistema, mas rumo a abertura como uma rede de acesso múltiplos. Nesse sentido, a expansão das TIC em escala mundial objetiva, além de intensificar a socialização global, tornar possível uma maior diversificação da produção econômica, social e cultural, bem como sua penetrabilidade em todos os domínios da atividade humana, servindo de base para a geração, armazenamento, recuperação, processamento e expansão da informação, em que o fundamento principal é a transmissão do conhecimento em geral.

Porém, entendo que todas essas ferramentas tecnológicas que estão disponível nessa rede de informações, precisam ser usufruídas de maneira mais responsável e consciente pelas sociedades conectadas, pois a tecnologia não determina a sociedade, nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, visto que muitos fatores intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo.

Assim sendo, pode-se dizer que há uma interação dialética entre a sociedade e a tecnologia, pois a tecnologia incorpora a sociedade, mas não a determina. Da mesma forma, a sociedade utiliza a inovação tecnológica, também não a determinando. O dilema do determinismo tecnológico é um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas.

3.4 AS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO E OS POVOS INDÍGENAS

Os processos que se desenvolveram a partir da Revolução Industrial alterou de forma significativa os modelos de organização da sociedade quando substituiu a prática artesanal pela mecanização dos meios de produção, da mesma forma que as ferramentas trazidas pelos colonizadores portugueses promoveram modificações significativas nas relações dos índios com o seu trabalho, apresentando o modelo de organização social da modernidade às populações indígenas. Semelhantes mudanças ocorreram com a sociedade moderna a partir do advento das tecnologias de informação e comunicação em que se alterou as novas formas de estabelecer relações sociais e a capacidade de agência das lideranças indígenas, componente essencial para um desempenho exitoso como representante de sua comunidade (SANTOS R. M. R., 2016).

Sabe-se que as tecnologias não se constituem como algo novo para os povos indígenas, pelo contrário, eles sempre fizeram uso de instrumentos técnicos. Culturas como a dos povos pré-colombianos da América (Maias, Astecas e Incas) desenvolveram variadas tecnologias para a agricultura, astronomia, matemática, registro de saberes, dentre outros campos, além de nos deixarem importantes obras arquitetônicas de grande beleza. Contudo, alguns inventos relacionados à comunicação – tecnologias de informação, eletrônicas, audiovisuais, dentre outras – não eram conhecidos pela maioria das etnias da América. Somente com o advento da imprensa foi possível a difusão de suportes impressos como livros, diários, revistas, que, de certa forma, impactaram a cultura indígena, tendo em vista que a mesma era ágrafa e de tradição oral.

Os povos indígenas do Brasil, através de muita luta, mobilização e pressão política, vêm conquistando aos poucos o *status* político de cidadãos brasileiros, ou seja, de usufruírem dos direitos garantidos a todos os cidadãos brasileiros, aos conhecimentos e aos valores do mundo global, ao mesmo tempo em que continuam vivendo segundo suas tradições, culturas, valores e conhecimentos que lhes são próprios. No entanto, sabe-se que esses direitos estão longe de serem respeitados e garantidos. Ainda hoje, em pleno século XXI, causa estranheza para algumas pessoas ver um indígena utilizando rádio, telefone celular, câmera fotográfica, computadores ou qualquer outro tipo de tecnologia.

A questão fundamental para se pensar a cidadania indígena brasileira, conforme Luciano-Baniwa (2006), é superar a noção limitada e etnocêntrica de cidadania, entendida como direitos e deveres comuns a indivíduos que partilham os mesmos símbolos e valores

nacionais. Embora os povos indígenas não partilhem da mesma estrutura social, política, econômica e jurídica da sociedade brasileira não-indígena – tendo em vista possuírem língua, história, símbolos e sistema social próprios e viverem em suas aldeias seguindo normas particulares que não são as do estado brasileiro e que podem ser contrárias aos do estado – o povo indígena não precisa, para adquirir sua cidadania, perder a sua identidade indígena.

É importante destacar que, apesar das situações de contato mais intenso de índios com não-índios em nossa sociedade que acarretaram mudanças no modo de viver de alguns povos indígenas – como exemplo, os povos que perderam suas línguas maternas e, hoje, só falam o português – estes mantêm suas identidades e se afirmam como grupos étnicos diferenciados, portadores de tradições próprias.

Luciano-Baniwa (2006) alerta que precisamos superar essa visão arcaica dualista que vê incompatibilidade entre tradição e modernidade. Precisamos considerar os povos indígenas como os seus próprios protagonistas e aceitarmos o fato de que cabe apenas a eles o poder de decidir sobre qualquer coisa que lhes dizem respeito. Uma das formas de garantir o protagonismo indígena é lhes assegurando o acesso a informações qualificadas que os ajudem a tomar as suas decisões de forma igualmente qualificada e consciente. Nesse sentido, entendo que o acesso às tecnologias pode contribuir de forma significativa para o fortalecimento de suas culturas e tradições.

Durante muito tempo acreditou-se que os meios de comunicação eram uma ameaça para as tradições populares, que havia o risco de dissolução das peculiaridades e que a sociedade poderia se homogeneizar em uma única e grande cultura. Canclini (2008) trata esse medo como infundado quando aborda o processo de homogeneização das culturas autóctones da América, que teve início nas operações de conquista e colonização, muito antes do advento do rádio ou da televisão: “Nem sequer pode-se atribuir aos meios eletrônicos a origem da massificação das culturas populares. Esse equívoco foi apropriado pelos primeiros estudos sobre a comunicação, segundo os quais a cultura massiva substituiria o culto e o popular tradicionais” (CANCLINI, 2008, p. 255).

Percebe-se que a proximidade de algumas comunidades indígenas aos centros urbanos fez com que os povos indígenas tivessem acesso aos instrumentos disponíveis das TIC, bem como os utilizassem no seu dia a dia e nas suas relações de sociabilidade. Mesmo diante das dificuldades que os indígenas enfrentam para terem acesso e apropriação adequados, o interesse deles pelas TIC e por sua apropriação é real, tendo em vista a defesa dos seus direitos e melhorias das condições de vidas, como salienta Luciano-Baniwa:

É inegável o papel dos sistemas de comunicação e de informação digital na luta pela defesa dos direitos dos povos indígenas. Com eles, os povos indígenas cada vez mais estão superando a invisibilidade social, principal causa da ignorância, do preconceito e da discriminação. O processo de apropriação das tecnologias e de outros conhecimentos próprios da modernidade está possibilitando que esses povos reorientem e planejem seus futuros, rearmando e fortalecendo os seus próprios conhecimentos (LUCIANO-BANIWA, 2006, p. 91-92).

O autor ainda acrescenta que para acontecer de fato a apropriação de recursos tecnológicos, faz-se necessário avançar em alguns aspectos fundamentais das políticas públicas, tendo em vista que não pode haver domínio e usufruto social da tecnologia sem uma educação de qualidade que propicie o acesso às tecnologias enquanto fonte de informação. Desta forma, o seu domínio deve ser tratado como direito básico do cidadão, incluindo os cidadãos indígenas.

No entanto, o uso das TIC pelos povos indígenas é visto a partir de perspectivas díspares: por um lado representam influência negativa, ao trazer consigo valores, códigos e pautas não próprios destas culturas; por outro lado, paradoxalmente, as tecnologias podem significar um instrumento para ser usado a favor da preservação, promoção e fortalecimento de suas culturas, como afirma Álvaro Tukano, líder da etnia Tukano de Alto Rio Negro, na Amazônia:

Quando tivermos (os povos indígenas) acesso às informações detalhadas de cada aldeia, evidenciando as nossas diferenças, os povos indígenas se tornarão mais resistentes para preservar a sua identidade dos invasores. Estaremos conversando, por meio de sistemas de comunicação, mais atualizados, sobre os nossos negócios, nossas crenças, nossas cerimônias, nossos cânticos, nosso povo e sempre realizando estudos comparativos, para que não sejamos confundidos ou direcionados pelos sistemas externos. Esta é a importância de ter as tecnologias nas comunidades indígenas (TUKANO, 2006).

Conforme o líder indígena Tukano, a tecnologia deve ser utilizada a favor dos povos indígenas, que não podem continuar a viver isolados. As TIC, além de diminuir a distância física e aumentar a comunicação, podem ser usadas contra a manipulação de igreja ou partidos políticos, uma vez que através delas podem ter suas próprias opções de diálogo e comunicação. Destarte, as tecnologias de informação e comunicação representam uma possibilidade de preservar e fortalecer as culturas que não estavam nesse mundo dinâmico de comunicação. “Agora que, para nós, o mundo ficou pequeno e grande ao mesmo tempo, estamos dispostos e curiosos para dialogar com ele” (TUKANO, 2006).

No ano de 2010, o Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo – USP, realizou o *1º Simpósio Indígena Sobre Usos da Internet*²⁹, reuniu 24 representantes de comunidades indígenas, oriundos de 16 povos e 13 estados do Brasil, com o

²⁹<https://www.socioambiental.org/pt-br>

objetivo de discutir sobre a temática da Internet, mas precisamente sobre as políticas de inclusão digital, o uso cotidiano dessa tecnologia nas aldeias e as dificuldades que esse uso acarreta. Durante os três dias, os debates aconteceram na forma de rodas de conversas, veiculados ao vivo pela Internet, a partir de apresentações em que os participantes expuseram a situação dos projetos de inclusão digital em sua comunidade ou região.

Da região do Xingu, Kumaré Ikpeng relatou que quando a Internet chegou ao Posto Pavuru, no Parque Indígena do Xingu, apenas médicos e enfermeiras que prestavam serviço para a Funasa tinham acesso à rede. Posteriormente, o acesso foi ampliado por iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de Mato Grosso que trouxe uma conexão à escola. Segundo Kumaré, o uso prioritário da Internet entre os Ikpeng é na educação, possibilitando a realização de pesquisas e evitando que os jovens saiam das comunidades para estudar.

Elizeu Nascimento Pedrosa, do povoado de Iauaretê, no município de São Gabriel da Cachoeira – AM, relatou que a Internet foi levada em 2008 para a região do rio Uaupés pela Fundação Bradesco, que criou um Centro de Inclusão Digital, permitindo que estudantes acessassem à rede e fizessem pesquisas. Segundo ele, o acesso à rede fornece também entretenimento e comunicação com parentes de regiões distantes. A Internet, ainda que seja muito lenta, tem servido também para viabilizar a atuação da associação indígena, permitindo manter contato com financiadores e parceiros, além de articular políticas regionais com outras associações.

Raimundo e Daniel Baniwa, da região do Alto Rio Negro – AM, compartilhou o interesse que os mesmos têm em fortalecer o acesso à educação por meio da Internet. A importância da Internet para os povos do Alto Rio Negro, segundo eles, consiste em permitir o acesso à informação e a consulta a serviços disponíveis aos cidadãos, bem como, contribuir para a divulgação de notícias e diversas informações regionais através de sites e blogs, como os que eles mesmos mantêm, preenchendo a ausência de veículos de comunicação na região.

A sustentabilidade técnica dos projetos de inclusão digital foi tema central na fala de Anápuáka Tupinambá Hãhãhãe, criador do portal Web Brasil Indígena. Ele destacou que é preciso reivindicar que os projetos não sejam apenas “plantados em aldeias”, mas que haja políticas públicas capazes de garantir a manutenção dos pontos e do acesso.

Nesse sentido, Gloria Monasterios (2003), sobre os usos de Internet por Organizações Indígenas, destaca que:

Es innegable a estas alturas la flerte lucha que han enfrentado los diversos pueblos indígenas de la llamada “América” para ganarse un lugar en la construcción de imaginarios públicos bien sean nacionales, internacionales, transnacionales o globales. En la construcción de estos imaginarios, las organizaciones indígenas (OI) han hecho uso tanto de políticas de construcción simbólica (políticas culturales) como

de políticas de circulación de estas construcciones (a las que llamaré políticas de comunicación) (MONASTERIOS, 2003, p. 60).³⁰

Embora a globalização tenha intensificado as relações sociais em escala mundial e afetado todas as dimensões da vida em sociedade a partir das tecnologias de informação e comunicação, sabe-se que o acesso aos recursos disponíveis por esses meios não ocorreram com a mesma proporção para todas as sociedades. Nesse sentido, a diferença de acesso entre as sociedades demonstra que a tecnologia possui um sentido paradoxal:

[...] porque reforça as desigualdades entre os homens, à medida que seus recursos são disponibilizados primeiro aos grupos hegemônicos, legitimando-os e garantindo-lhes a possibilidade de utilização das ferramentas disponíveis pelas tecnologias como instrumentos de exploração e dominação; e porque acena para a possibilidade de se concretizar como espaço democrático para uma participação cidadã, em que atores individuais e coletivos reúnem-se em comunidades virtuais para articularem ações político-sociais que: a) transcendem os objetivos locais, b) deslocam-se da esfera nacional para a global, e, c) por vezes, pautam questões para serem discutidas no âmbito do direito internacional (SANTOS R. M. R., 2016, p. 172).

Nesse contexto, os povos indígenas perceberam a oportunidade proporcionada pelas tecnologias de informação e comunicação em se construir um espaço favorável para a promoção de debates em torno da equidade dos direitos entre os sujeitos sociais, de forma a combater as desigualdades, através de ações políticas, sociais e culturais.

Assim, vários grupos indígenas na América Latina passaram a fazer uso das TIC para apresentar ao mundo suas propostas de organização política e, dessa forma, tentar conquistar aliados para a causa indígena. Dentre eles, cito o movimento Zapatista, do México, que desenvolveu um potencial comunicativo e simbólico utilizando-se da Internet, da imprensa escrita e televisiva internacional.

Santos R. M. R. (2016) destaca que, no Brasil, vários grupos indígenas possuem sites na Internet onde disponibilizam informações sobre as atividades locais, nacionais e internacionais em que suas lideranças participaram, criam espaços para discussão de políticas públicas indigenistas, apresentam particularidades da sua cultura, dentre outros temas.

O Instituto Socioambiental – ISA³¹ mantém um portal em que apresenta questões sociais e ambientais com foco central na defesa de bens e direitos sociais, coletivo e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural e os direitos humanos e dos povos. No referido portal,

³⁰ É inegável a esta altura a forte luta que tem enfrentado os diversos povos indígenas da chamada "América" para ganhar um lugar na construção de imaginários públicos, nacionais, internacionais, transnacionais ou globais. Na construção desses imaginários, as organizações indígenas (IO) utilizaram políticas de construção simbólica (políticas culturais) e políticas de circulação dessas construções (que chamarei de políticas de comunicação) (MONASTERIOS, 2003, p. 60, tradução minha).

³¹ <https://www.socioambiental.org/pt-br>

o site Povos Indígenas no Brasil³² é referência nacional na produção, análise e difusão de informações qualificadas, produzidas por atores sociais e coletivos indígenas, em que tratam de temas diversos ligados aos interesses socioeconômicos, políticos e culturais dos povos indígenas. Ao disponibilizar à sociedade brasileira e ao público das línguas portuguesa, inglesa e espanhola um conjunto sistematizado de informações sobre povos indígenas, o site supre uma grande lacuna.

Com o uso das TIC como estratégia para disseminar os propósitos dos movimentos sociais indígenas e da agência das organizações que os lideram, as ações coletivas passaram a ser planejadas em um tempo não linear, com maior poder de articulação, organizando-se, assim, de acordo com o paradigma de rede proposto por Castells (2001).

De acordo com Santos R. M. R. (2016), as ações coletivas planejadas em rede não possuem caráter permanente, dispensam a instituição de organizações formais e a elaboração de um programa de ação, inferindo-se que as articulações definidas em rede se afastam do modelo de organização que reproduz a estrutura de dominação da sociedade:

[...] com a Internet e suas redes móveis, as organizações não governamentais deixam de figurar como responsáveis pela articulação dos movimentos sociais. Diante de um fato que considerem injusto ou excludente, os indivíduos registram suas ideias em uma rede móvel e pelo discurso de protesto e/ou reivindicação de direitos criam entre si vínculo de uma identidade primária: a étnica. Surgem, assim, novos movimentos sociais (SANTOS R. M. R, 2016, p. 174).

Os alunos Ingarikó, sujeitos dessa pesquisa, são categóricos em afirmar que as TIC contribuem para a valorização da cultura indígena. Essa afirmação, vai ao encontro do que afirma Santos R. M. R. (2016) em seus estudos. De acordo com o Aluno D, se queremos nos informar sobre a cultura indígena, podemos pesquisar nos sites: *“Se a gente quer saber sobre a cultura indígena, bastar entrar no site e olhar. Acho interessante, não é? Porque a nossa cultura é diferente da cultura do outro... aí a nossa é valorizada”* (18/11/16).

Nesse sentido, pensar na utilização das TIC pelos sujeitos indígenas, tanto para difundir sua cultura ou como ferramenta de luta ou, ainda, como recurso utilizado na aquisição de conhecimentos, exige que se reflita de que maneira os conhecimentos não tradicionais chegaram até os sujeitos indígenas e sobre como ocorreu a apropriação destes.

³² <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/programas/povos-indigenas-no-brasil>

3.4.1 A utilização das tecnologias de comunicação e informação – TIC pelos alunos Ingarikó no processo de ensino e aprendizagem

Reconheço a importância das tecnologias de comunicação e informação – TIC para a aquisição de conhecimentos, principalmente como recurso metodológico no processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que as novas e antigas tecnologias se aliaram na educação e tornaram-se recursos indispensáveis. Desta forma, o seu uso no contexto educacional representa uma realidade e tem exigido dos sujeitos envolvidos nesse processo a apropriação e o desenvolvimento de habilidades e posturas comunicativas. Isto porque,

Consideramos que o desenvolvimento da tecnologia atinge de tal modo as formas de vida da sociedade que a escola não pode ficar à margem. Não se trata simplesmente da criação de tecnologia para a educação, da recepção crítica ou da incorporação das informações dos meios na escola. Trata-se de entender que se criaram novas formas de ter acesso e de produzir conhecimento (LITWIN, 1997, p. 131).

Nessa perspectiva, a incorporação das TIC ao campo educacional tem sido vista por uma parcela considerável de educadores e instituições como uma possibilidade de propiciar processos de ensino e aprendizagem mais interativos, interdependentes e plurais, de forma articulada com a realidade contemporânea. O processo pode se tornar mais dinâmico, com o potencial de aluno e professor aprenderem e construir o saber de forma mediada e interativa. Nesse sentido, Maria Helena Bonilla (2005) explicita que as TIC

[...] introduzem um novo sistema simbólico para ser processado, (re)organizam a visão de mundo de seus usuários, modificam hábitos cotidianos, valores e crenças, constituindo-se em elementos estruturantes das relações sociais, os processos evidenciam um movimento ininterrupto de construção de cultura e conhecimento (BONILLA, 2005, p. 32).

Segundo o professor José Manuel Moran (2018, s/n) “a Internet pode ajudar o professor a preparar melhor a sua aula, a ampliar as formas de lecionar, a modificar o processo de avaliação e de comunicação com o aluno e com os seus colegas”. Acredito que infinitas são as possibilidades de opções que as TIC apresentam trazendo uma melhor qualidade ao planejamento de nossas práticas; entre elas, uma diversidade de materiais, trocas com outros professores das mais diversas áreas, mídias diversas (vídeo, áudio, música, textos), uma nova visão de mundo e uma maior motivação.

De forma semelhante, a rede mundial de computadores também ajuda os alunos durante o processo escolar. Isso pode ser percebido na fala dos entrevistados – os alunos Ingarikó e a Coordenadora Pedagógica do IFRR/*Campus* Amajari – que nos revela o quanto as TIC foram ferramentas indispensáveis na aquisição dos conhecimentos tanto nas disciplinas da Base

Nacional Comum como nas específicas do núcleo profissional. Contribuindo, assim, de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem.

Embora os alunos Ingarikó sejam nossos contemporâneos na “era digital”, não fazem parte daquele grupo de pessoas que são consideradas nativos digitais (pessoas nascidas depois de 1990 que, em função do prematuro e permanente convívio com a tecnologia digital, dela já se apropriaram), não tiveram acesso as tecnologias digitais desde os seus primeiros anos de vida, pelo contrário, só passaram a fazer uso das TIC quando se tornaram discentes do IFRR/*Campus* Amajari. Contudo, são enfáticos em afirmar o quão importante foi a utilização das tecnologias digitais no seu processo de ensino e aprendizagem enquanto estudantes do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio, apesar das dificuldades que sentiram para usá-las.

O Aluno A, quando passou a estudar no IFRR/*Campus* Amajari, em 2014, não conhecia a Internet e nem o . Seu primeiro contato com a rede mundial de computadores foi na aula de Informática, no 1º ano, quando o professor lhe mostrou o computador – máquina destinada ao processamento de dados – e ensinou a utilizá-lo, fazer documentos e acessar a Internet. Certamente que o Aluno A sentiu dificuldades para utilizar o computador, tendo em vista que não era um objeto do seu uso. Na entrevista, ele relata que foi difícil a ação de digitar, acentuar as palavras, utilizar os números etc. Entretanto, desde o primeiro contato, percebeu o quanto o computador era um objeto importante e necessário no processo de construção de conhecimento, bem como o acesso a Internet: *“Se eu quero estudar uma matéria técnica, tipo irrigação... aí eu vou acessar a Internet e vai aparecer tudo”* (18/11/16).

A fala do estudante acima revela o interesse pela aquisição do conhecimento técnico científico, o que reflete a projeção de uma nova identidade na sociedade moderna em contextos marcados por relações de poder, uma vez que o mundo das novas tecnologias na educação profissional são aportadas pelo mercado. Castells (1999), em seus estudos sobre identidade, infere que toda e qualquer identidade é construída. Nesse sentido, essa nova identidade do Aluno A é relacionada à identidade de projeto, proposta pelo referido teórico: “[...] quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de definir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social” (CASTELLS, 1999, p. 24). Abordarei sobre as formas de construção de identidades que tem permeado a modernidade no próximo capítulo.

O Aluno B, igualmente ao Aluno A, não conhecia o computador e seu primeiro contato com o referido objeto também foi a partir do momento que ingressou no IFRR/*Campus* Amajari. Através do professor da disciplina Informática, no 1º ano, conheceu o computador,

teclado, mouse e a rede mundial de computadores. Também sentiu dificuldades em utilizá-lo. Quando perguntei qual foi a sua dificuldade, ele respondeu que: “*Senti dificuldade com o teclado. Muito difícil para mim, porque na minha comunidade não tinha computador*” (18/11/16). Ao acessar a Internet, achou muito interessante e percebeu o quanto seria útil para estudar e fazer trabalhos. Além dos sites utilizados para fazer pesquisas, gostava de navegar em sites de notícias.

Quando começou a estudar no IFRR/*Campus* Amajari, o Aluno C, embora também não fizesse o uso da rede mundial de computadores, já tinha ouvido falar a respeito da mesma através de um motorista de táxi que acessou a Internet através do seu celular e mostrou para ele. De forma semelhante ao Aluno A, o Aluno C sentiu dificuldade para utilizar a Internet quando o professor os levou para a sala de informática da referida instituição de ensino. Também reconhece que o uso das tecnologias é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, a partir do momento em que se torna um recurso para pesquisa e o auxilia na produção de seus trabalhos escolares: “*O professor de história ou português passou um trabalho ... aí a gente vai entrar na Internet para fazer o trabalho*” (18/11/16). Apesar de utilizar a biblioteca escolar para pesquisas, prefere a Internet, por ser mais dinâmica.

Quando o aluno expressa seu processo de busca pela informação é possível compreender que esse sujeito já internalizou as conexões no mundo das novas tecnologia e permitiu-se fazer parte de uma sociedade que, segundo Karen Kohn e Cláudia Herte de Moraes (2007), passou a ser denominada não por aquilo que é ou pelos seus feitos, mas a partir dos instrumentos que passou a utilizar para evoluir. Nessa perspectiva, essa sociedade também revela a busca pela praticidade das ações dos indivíduos. Esta análise revela a interação dos alunos Ingarikó, em seus estudos técnicos e/ou em sua ‘nova’ forma de viver, com as tecnologias digitais.

Por fim, o Aluno D que quando ingressou no IFRR/*Campus* Amajari, embora conhecesse o computador, não conhecia a Internet e nem o *WhatsApp*. Um tio que possuía computador e celular, em ocasião de uma visita a comunidade Manalai, apresentou-lhe os referidos objetos e informou sobre o uso deles no processo de comunicação através da Internet e sua redes sociais. A princípio, o referido aluno não acreditou no que o tio falara, tendo em vista não conhecer computador e celular e seus usos. O referido tio disse, ainda, que se ele comprasse um celular poderia acessar a Internet. No entanto ele não podia comprar um celular naquele momento e isso o deixou triste. Porém quando começou a estudar no referido instituto e passou a receber o dinheiro da bolsa auxílio, comprou seu celular por duzentos e oitenta reais (R\$ 280,00).

Foi no IFRR/*Campus* Amajari a primeira experiência do Aluno D com o uso do

computador, quando passou a utilizá-lo em sala de aula. Da mesma forma que os outros alunos, também sentiu dificuldades. Ele relata na entrevista que não foi fácil utilizar a Internet, principalmente como relação ao uso da senha: “... *Internet não é fácil, quando a gente não sabe senha, não é fácil. Como que a gente vai entrar na Internet?*” (18/11/16). Entretanto, não desanimou diante da dificuldade sentida nos primeiros momentos de uso, disse a si mesmo que precisava aprender a utilizá-lo, pois reconhecia a importância da tecnologia digital, principalmente para lhe auxiliar em seus estudos.

O Aluno D informa, ainda, que através da Internet estudou, pesquisou, fez trabalhos solicitados pelos professores e aprendeu muito. Embora utilizasse também a biblioteca da instituição de ensino para fazer pesquisa, preferia usar a Internet: “... *a Internet é muito bom, mais do que o professor... O professor explica um pouco e quando você acessa a Internet está explicando tudo!*” (18/11/16). Quando comprou o celular, tentou, sem ajuda de ninguém, ligar o aparelho, cadastrar o chip, utilizar a Internet e as redes sociais. E a partir daí, passou a se comunicar com seus familiares, professores e colegas. E então acreditou no que seu tio havia lhe falado.

A fala do Aluno D de que a “... *a Internet é muito bom, mais do que o professor...*” merece uma reflexão por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em especial, pelos professores. É inegável que as TIC promoveram mudanças significativas no processo educacional, tanto no presencial quanto a distância. Na educação presencial, que esteve e continua presa a lugares e tempos determinados (escola, salas de aula, calendário escolar, grade curricular etc.), o conceito de ensino e aprendizagem localizado e temporalizado foi transformado a partir da Internet. Hoje podemos aprender de vários lugares, ao mesmo tempo, sozinhos ou em grupos, *on* ou *offline*. Semelhante aos estabelecimentos ou sociedade mercantil de crédito, onde fazemos parte de uma agência bancária, a escola é nosso ponto de referência, só que agora não precisamos ir até lá o tempo todo para poder aprender.

A educação a distância também vem se transformando com o passar dos anos. Sabe-se que a EAD sempre foi uma atividade individual e solitária, que exige muito autodisciplina por parte do aluno. Contudo, a Internet nos proporcionou a possibilidade de comunicação instantânea, de criar grupos de aprendizagem, integrando a aprendizagem pessoal com a grupal. Essa interconectividade tem revolucionado a forma de ensinar e aprender. A partir do uso da Internet, a educação presencial teve que incorporar algumas funções, atividades que eram típicas da educação a distância, enquanto a EAD está descobrindo que pode ensinar de forma menos individualista, mantendo um equilíbrio entre a flexibilidade e a interação.

É evidente a dificuldade sentida pelos alunos Ingarikó em relação ao uso do celular e

computador, do acesso a Internet, porém gostaria de destacar, também, as dificuldades sentidas a partir das rupturas que precisaram fazer – o afastamento de sua família, amigos, comunidade – e as barreiras que tiveram que ultrapassar para manter-se estudantes do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio, do IFRR/*Campus* Amajari, um universo até então estranho para eles.

Entretanto, acredito que os sujeitos de pesquisa ao desenvolverem a capacidade educativa e cultural de utilizar a Internet, ou seja, saber onde encontrar a informação, como buscá-la, processá-la e transformá-la em conhecimento específico para aquilo que se quer fazer e saber o que fazer com o que se aprende, demonstra a superação das dificuldades enfrentada durante todo processo.

Na observação de campo, percebi que mesmo o IFRR/*Campus* Amajari não sendo uma instituição educacional especificamente voltada para a educação indígena, mas para a educação técnica, que tem por objetivo preparar o discente do curso técnico para o exercício profissional na sua área de atuação e pleno exercício da cidadania como um profissional crítico, criativo e capaz de interagir, sendo agente de mudanças na sociedade em que vive e exercendo atividades específicas no mundo do trabalho” (PLANO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA, IFRR/*Campus* Amajari, 2015), se propõe a contribuir de forma significativa com a educação, formação e capacitação de alunos indígenas enviados e apoiados por suas comunidades na busca por meios alternativos de autossustentação, recuperação de suas terras, garantia de seus direitos, dentre outros.

Nesse sentido, o Diretor do IFRR/*Campus* Amajari, juntamente com a equipe pedagógica do Departamento de Ensino e corpo docente, adotaram ações gerenciais e pedagógicas para acolher os alunos Ingarikó. A primeira ação diz respeito a garantia de moradia deles no alojamento da referida instituição, uma vez que eles são moradores de comunidades que fazem parte da TIRSS, localizada a 290 km do Município de Amajari. A segunda ação que destaco, foram as reuniões pedagógicas com o corpo docente objetivando prepará-los para receber os alunos.

No início do ano letivo, houve, inicialmente, um diálogo com os professores com o intuito de informá-los da dificuldade que os alunos Ingarikó teriam em relação a língua. Além de toda a questão cultural, existia, também a questão da língua. Eles falavam muito pouco e não compreendiam muita coisa em português. Nesse sentido, destacamos a necessidade de o professor sempre retomar as aulas e falar pausadamente (Coordenadora Pedagógica do IFRR/CAM, 14/03/18).

De acordo com a Coordenadora Pedagógica do IFRR/*Campus* Amajari, receber os alunos Ingarikó foi algo muito desafiador, uma vez que tiveram de se apropriar de outra cultura

e promover uma prática pedagógica diferenciada, considerando sempre a interculturalidade, tendo em vista o contexto heterogêneo da sala de aula. Por isso, os profissionais envolvidos tiveram, de certa forma, que ressignificar sua prática profissional.

Outra ação da equipe pedagógica que merece ser citada, foi o convite feito ao professor Dilson Ingarikó para participar do Encontro Pedagógico no ano de 2015, quando os alunos sujeitos estavam no segundo ano do curso, com o intuito de entender como é o processo educacional dentro das comunidades indígenas, tendo em vista que a prática pedagógica da Educação Escolar Indígena é diferenciada das escolas não indígenas, sobretudo no Instituto Federal em que há a integração das disciplinas da área comum com a área profissional.

Nesse encontro de formação continuada, um professor perguntou ao Dilson Ingarikó por que os alunos Ingarikó eram tão bons nas aulas práticas, eram mais proativos, se sobressaiam mais, enquanto que nas aulas de sala de aula eles ficavam mais calados, só falavam quando eram questionados e, ainda assim, falavam de maneira muito monossilábica, não discutiam, muito diferentes das aulas práticas. Dilson Ingarikó disse que eles, os indígenas, em especial os Ingarikó, não falam daquilo que eles não conhecem, não viram e nunca fizeram. Por isso que na aula teórica, em que eles estão se apropriando da teoria e estão vendo algo que eles não vivenciaram, eles ficam tão calados. Na Educação Escolar Indígena, ao contrário do que fazemos nas escolas não indígenas em que vemos a teoria e depois a prática, eles primeiramente veem a prática e depois a teoria (Coordenadora Pedagógica do IFRR/CAM, 14/03/18).

A partir da fala do professor Dilson Ingarikó pode-se compreender porque os alunos Ingarikó se sobressaiam melhor nas aulas práticas e/ou trabalhos de campo do que nas atividades em sala de aula. De certa forma, sendo alunos do Curso Técnico em Agropecuária reviviam o que viviam em sua comunidade .

Com relação à prática dos docentes, devido a especificidade dos alunos Ingarikó serem competentes apenas na língua indígena, a preocupação maior da equipe pedagógica foi a questão da compreensão do que estava sendo explicado nas aulas. Conforme a Coordenadora Pedagógica do IFRR/Campus Amajari, os alunos Ingarikó eram muito tímidos, se tinham dúvidas, não perguntavam; quando os professores chegavam até eles para expressar alguma coisa, eles não expressavam nada. Por isso, a recomendação da equipe pedagógica era de que, sempre que possível, perguntasse aos alunos Ingarikó como determinada situação ocorria em sua comunidade. A referida coordenadora pedagógica lembrou, durante a entrevista, de duas atividades desenvolvidas pela professora da disciplina Língua Portuguesa: a primeira foi a atividade de produção textual sobre o tema 'lixo' e a segunda foi uma atividade com textos literários, em que a professora solicitou ao alunos Ingarikó que falassem sobre a questão das lendas indígenas:

Os alunos Ingarikó fizeram a redação sobre o lixo, como era a relação do lixo na comunidade deles. Foi bem interessante! Na época, eu pude vê-los, através dessa redação, falarem do contexto de onde eles vinham, de onde eles são, na verdade, de como os indígenas da região deles lidavam com o lixo. Foi muito interessante. Então, a partir daí, essa professora, especificamente, sempre perguntava a eles de que forma acontecia na comunidade deles, até para eles poderem desenvolverem a questão da fala e interagirem mais na aula. Lembro-me que em uma das aulas que assisti, a professora estava trabalhando com textos literários e pediu para eles falarem um pouquinho sobre o Canaimé, sobre a questão de algumas lendas de suas comunidades. Foi bem interessante porque eles se expressaram muito bem. Em uma outra ocasião ela trabalhou a questão indígena. Os professores sempre deixavam a coordenação pedagógica a par do que acontecia em sala, nas reuniões pedagógicas ou nos atendimentos individuais. Observamos que sempre que era colocado na sala de aula algo contextual da realidade deles, onde eles se posicionassem como acontecia na comunidade deles, como ocorria na cultura deles, a aula fluía melhor, eles interagem com a turma (Coordenadora Pedagógica do IFRR/CAM, 14/03/18).

A partir da fala da Coordenadora Pedagógica acima, percebo que o a equipe pedagógica do Departamento de Ensino do IFRR/*Campus* Amajari se preocupou e, conseqüentemente, se preparou para receber os alunos Ingarikó no sentido de desenvolver diversas estratégias que pudessem tornar esse período de mudança – TIRSS / *Campus* Amajari – o menos desagradável possível. Além das estratégias já citadas, também foram desenvolvidas outras no intuito de atender às demandas do uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem. Para exemplificar, faço referência à recomendação aos professores feita pela referida equipe pedagógica de que os mesmos utilizassem durante suas aulas, sempre que possível, o data show e a Internet como recurso complementar das explicações dos conteúdos em sala.

Em meados do ano de 2015, os alunos Ingarikó, através do auxílio da bolsa alimentação fornecida pelo IFRR/*Campus* Amajari, adquiriam celular e lhes foi permitido gravar as aulas para que pudessem rever, posteriormente, o que havia sido estudado em sala. Essa foi uma das estratégias utilizadas para diminuir a dificuldade que eles tinham na compreensão dos conteúdos ministrado por conta da língua portuguesa.

Eu não esqueço da primeira vez que os vi com celular, estavam gravando uma aula prática. Sempre que possível eu, juntamente com a técnica educacional, participávamos das aulas e gostávamos muito de ir a campo. Obviamente que essa questão de gravar as aulas práticas e eventos não era uma ação específica dos alunos Ingarikó. Mas não posso deixar de ressaltar o tanto que esse recurso, a partir da orientação dos professores e equipe pedagógica, foi importante para o desenvolvimento e desempenho das atividades acadêmicas desses alunos. Em especial, a apropriação dos próprios alunos dessas tecnologias na busca pelo conhecimento [...] Foi até uma recomendação nossa, enquanto coordenação pedagógica, de que eles pudessem gravar as aulas para depois ouvirem com calma, porque muitas vezes na sala de aula, por conta da barreira da língua, eles não conseguiam compreender totalmente naquele momento, porque eram muitas informações. Por mais que os professores sempre retomavam, a gente

sempre orientava para eles falarem pausadamente, para eles sempre estarem retomando, para usarem exemplos. Então, foi um recurso que deu muito certo o uso do celular, porque eles gravavam as aulas e depois eles estudavam, até em grupo, isso foi bem interessante (Coordenadora Pedagógica do IFRR/CAM, 14/03/18).

A partir da aquisição do celular e, tendo em vista que alguns professores criaram grupos no *Facebook* para compartilhar materiais, os alunos Ingarikó começaram a utilizar as redes sociais, onde criaram um perfil no *Facebook*, adicionaram os colegas e passaram a interagir mais. Para a Coordenadora Pedagógica do IFRR/*Campus* Amajari essa ação, apesar de simples, foi muito importante e positiva para o desenvolvimento social dos referido alunos.

Foi muito legal vê-los nas redes sociais se comunicando, comentando nas fotos, conversando com os colegas e servidores. [...] Ali a gente percebeu o tanto que eles se desenvolveram, a autonomia que eles criaram dentro da instituição. Graças a essas atividades, a essa integração com os professores a partir desses recursos que era utilizado dentro da prática pedagógica docente, percebemos que eles começaram a se integrar mais a partir dessas tecnologias, do uso do celular, dessas novas descobertas (Coordenadora Pedagógica do IFRR/CAM, 14/03/18).

A fim de demonstrar como se deu essa relação entre as TIC e os alunos Ingarikó, a partir da utilização do celular, apresento as informações obtidas com aplicação do questionário exploratório (Questionário 01 – Apêndice D): Em relação a questão *Você possui celular?*, todos responderam que possuem celular. Com respeito a questão *Você acha que o tipo e o estilo do celular revela muito sobre sua personalidade?*, apenas um (01) aluno respondeu que não. Sobre a pergunta *O seu celular é uma parte de você?*, novamente apenas um (01) aluno respondeu que não. Na última pergunta, *Você faz uso do aplicativo ?*, todos responderam que utilizam o referido aplicativo. Dentre as atividades realizadas a partir do uso do celular, os alunos Ingarikó informaram que as principais atividades praticadas por eles eram: enviar e receber *Multimedia Message Service* (MMS); navegar na WEB; ouvir música; utilizar a calculadora, relógio, despertador e *bluetooth*; e enviar e receber vídeos. De forma mais detalhada, a tabela a seguir demonstra as atividades realizadas pelos alunos Ingarikó a partir da utilização do celular.

Tabela 05 – Informações sobre a utilização do celular pelos alunos Ingarikó.

UTILIDADE	D	S	R	NR
Falar ao telefone	3	1		
Enviar / receber SMS	2	1		
Enviar / receber MMS	4	0	0	
Enviar / receber e-mail	3	0	1	
Jogar	3	1	0	
Navegar / consultar a WEB	4	0	0	
Ouvir Radio	3	1	0	
Ouvir músicas – Mp3	4	0	0	
Gravar som	3	1	0	
Fazer fotografia	3	1	0	
Gravar vídeo	2	2	0	
Calendário	3	1	0	
Calculadora	4	0	0	
Relógio	4	0	0	
Despertador	4	0	0	
Televisão	3	0	0	1
Transmissão por bluetooth	4	0	0	
Enviar e receber vídeos	4	0	0	
Enviar e receber fotos	3	0	0	1
Enviar e receber músicas	3	0	0	1
Agenda	2	1	0	1
Visitar perfil de uma rede social	2	1	0	1
Blocos de notas	2	1	0	1

No que diz respeito à utilização da Internet, quando perguntados *Você faz o uso das tecnologias digitais (celular, computador, tablet)?*, todos afirmaram utilizar as tecnologias digitais. Em relação à pergunta *Você utiliza a Internet?*, todos responderam que utilizam a Internet. Na última pergunta *Na sua residência você tem acesso a Internet?*, sabemos que por morarem na TIRSS, os alunos Ingarikó não tem acesso a Internet em suas comunidades, apenas no sede do Município do Uiramutã. Os alunos informaram que durante o período que estavam estudando no IFRR/*Campus* Amajari ou quando estavam em Boa Vista, utilizavam a Internet diariamente para: acessar informações sobre produtos, serviços ou lojas; estudar; pesquisar e fazer download de conteúdo escolar. De forma mais detalhada, a tabela a seguir demonstra as atividades realizadas pelos alunos a partir do uso da Internet:

Tabela 06 – Informações sobre a utilização da Internet pelos alunos Ingarikó.

UTILIDADE	D	S	R	NR
Navegar / consultar a WEB	3	1	0	
Acessar informações sobre produtos, serviços ou lojas	4	0	0	
Acessar conteúdo de entretenimento	1	3	0	
Comunicar-se com família e ou amigos	3	0	1	
Visitar perfil de uma rede social (Facebook, Instagram, Twitter)	3	1	0	
Comprar em lojas online	1	3	0	
Participar de promoções	2	2	0	
Assistir vídeos	3	1	0	
Fazer download de músicas, filmes, livros	3	1	0	
Jogar games com outras pessoas	3	0	0	1
Enviar/receber e-mails	3	1	1	
Ler/assistir notícias	2	2	0	
Postar fotos, vídeos ou músicas	2	2	0	
Estudar	4	0	0	
Pesquisar trabalho escolar	4	0	0	
Fazer download de conteúdo escolar	4	0	0	
Entrar em salas de bate-papo	4	0	0	
Escrever em um blog ou diário online	3	1	0	

Sobre a pergunta *Você acredita que o uso das tecnologias de informação e comunicação pode ajudar no desempenho escolar?*, todos responderam que acreditam que o uso das TIC pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem, contudo nenhum deles citou algum site ou aplicativo que auxiliasse em sua aprendizagem.

Compreendo que o uso do celular e computador como recurso de ensino e aprendizagem, bem como o acesso à rede mundial de computadores possibilitou a aquisição de conhecimentos, estabeleceram uma dinâmica diferente daquela encontrada nas salas de aula e nos livros pelos alunos Ingarikó, tendo em vista que os aproximava não só de outras realidades, mas também da versatilidade e agilidade de comunicação, daí eles relataram na entrevista exploratória semiestruturada que preferiam estudar através da Internet.

Aqui cabe ressaltar que a utilização das tecnologias digitais continua fazendo parte da vida dos alunos Ingarikó mesmo após o término do curso técnico, mesmo eles retornando para suas comunidades onde não tem acesso a Internet, uma vez que a utilizam para se comunicar quando estão em Boa Vista, para continuar estudando, pois como informei anteriormente,

atualmente são alunos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na modalidade a distância, na Faculdade Educacional da Lapa – FAEL, unidade de Boa Vista-RR, e para ter acesso às redes sociais. De fato, o conhecimento e possibilidade de uso de tecnologias lhes abriu o acesso a um novo grau acadêmico.

Logo, nesse estudo, defendo a utilização dos recursos tecnológicos pelos povos indígenas como forma de garantir o acesso à cultura local e global, como instrumento de apropriação de conhecimentos e, principalmente, como recurso para que aqueles sujeitos possam se fazer visíveis e pertencentes à sociedade quando assim decidem. O índio não pode ser considerado um mero espectador, mas sim o protagonista de suas histórias.

3.6 UM ENSAIO SOBRE O CONCEITO DE CULTURA

Discutir o conceito de cultura é algo desafiador tendo em vista que o termo envolve diferentes sentidos, no entanto sua reflexão é necessária para a compreensão da unidade na diversidade da humanidade de outro modo que não em termos biológicos. Etimologicamente, é derivado da palavra natureza, cuja raiz latina é *colere*, podendo significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar a adorar e proteger (EAGLETON, 2005, p. 10).

Observa-se que no campo da agricultura, o termo é definido como processo de cultivar a terra; na biologia entende-se como o cultivo de células; na antropologia é o conjunto de padrões de comportamento, crença, conhecimentos, costumes etc., que distinguem um grupo social. O caráter polissêmico do termo cultura o torna complexo e, por englobar diversos aspectos da vida em sociedade, autoriza seu uso tanto nas reflexões cotidianas quanto no âmbito acadêmico-científico, assumindo, assim, diversos sentidos, conforme a situação discursiva em que se encontram os sujeitos.

O historiador inglês Peter Burke (1989) salienta que, até o século XVIII, o termo cultura se referia à arte, literatura e música. Entretanto, seguindo o conceito apresentado por antropólogos, historiadores e outros, o termo passou a ser utilizado muito mais amplamente, referindo-se “a quase tudo que pode ser apreendido em uma dada sociedade, como comer, beber, andar, falar, silenciar e assim por diante” (BURKE, 1989, p. 25). Nesse sentido, o conceito de cultura pode ser resumido “como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico”, ou seja, “tudo aquilo que não é geneticamente transmissível” (EAGLETON, 2005, p. 54).

Essa polissemia existente no conceito de cultura, de acordo Raymond Williams (1969), ampara-se na reconstituição histórica e social de seu uso em diferentes sociedades, uma vez que

as incorporações mais relevantes em seu significado se deram com as transformações derivantes da Revolução Industrial, responsável pelas modificações mais amplas de vida e pensamento do mundo moderno.

A história da ideia de cultura é a história do modo por que reagimos em pensamento e em sentimento à mudança de condições por que passou a nossa vida. Chamamos cultura a nossa resposta aos acontecimentos que constituem o que viemos a definir como indústria e democracia e que determinaram a mudança das condições humanas. [...] A ideia de cultura é a resposta global que demos à grande mudança geral que ocorreu nas condições de nossa vida comum (WILLIAMS, 1969, p. 305).

O autor recomenda que, para evitar o risco de reduzir a análise dos sentidos atribuídos à cultura, a consideremos enquanto processo, produção e produto da sociedade “como um sistema de significações realizado” (1992, p. 206), “como um processo social constitutivo, que cria “modos de vida” específicos e diferentes” (WILLIAMS, 1979, p. 25) e, enquanto tradição, “como conjunto de trabalho intelectual e imaginativo” (1969, p. 329) determinada pela vida material e referenciada enquanto uma cultura ordinária, destituída de valorações e/ou hierarquias. Neste entendimento, cultura se constitui como a maneira de viver de uma sociedade, relacionada diretamente com tradição ou herança cultural da humanidade e com os processos criativos dos sujeitos.

O antropólogo Clifford Geertz (2015), compreendendo que a cultura modela o modo de vida dos sujeitos, afirma que não há natureza humana sem cultura, pois o ser humano é um produto dele mesmo, produto da cultura, ou seja, é um ser que se produz a partir da cultura. O teórico defende um conceito de cultura essencialmente semiótico: cultura como teias de significados.

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 2015, p. 04).

Assim, a cultura é concebida como significados e sentidos construídos historicamente e compartilhados por sujeitos integrantes de determinado grupo social. Desta forma, a noção de cultura está menos ligada a costumes, regras, técnicas e artefatos em si, e mais relacionada ao sentido e significado que estes têm no interior de um determinado grupo.

A cultura, na contemporaneidade, também é concebida como recurso uma vez que se encontra marcada pelo efeito da globalização. O teórico George Yúdice, em sua obra *A conveniência da cultura* (2006), a cultura é um recurso que gera e atrai investimentos, cuja distribuição e utilização, seja para o desenvolvimento econômico e turístico, seja para as indústrias culturais ou novas indústrias dependentes da propriedade intelectual, mostra-se como fonte inesgotável. Inserida no movimento global das indústrias culturais, que discursam pela

preservação das tradições como forma de manter a biodiversidade, a cultura conteria e expressaria elementos importantes para os agenciamentos da sociedade civil, visando o desenvolvimento político e econômico. O autor argumenta que a cultura se expandiu para as esferas política e econômica, ao mesmo tempo que suas noções convencionais se esvaziaram.

[...] a noção de cultura sofreu várias mutações para satisfazer as exigências do resultado final. As tendências artísticas, como o multiculturalismo, que enfatizam a justiça social (talvez compreendida como uma representação visual equitativa nas esferas públicas) e as iniciativas para promover a utilidade sociopolítica e a econômica foram fundidas numa noção daquilo que eu denomino a 'economia cultural' [...] (YÚDICE, 2006, p. 34).

O sociólogo Zygmunt Bauman, em sua obra *Ensaio sobre os conceitos de cultura* (2012), propõem três noções de cultura: a primeira é a noção de cultura como conceito hierárquico, na qual a cultura é um elemento herdado ou adquirido e que define a essência e a característica existencial da criatura humana. Este conceito está relacionado à pessoa culta, educada, com conhecimentos e qualidades herdadas ou adquiridas.

Na segunda noção, cultura como conceito diferencial, a preocupação primordial é de visualizar as diferenças dos modos de vida entre os vários grupos humanos, classificando-os. O conceito diferencial desenvolve a ideia de que os seres humanos não são totalmente determinados pelo genótipo, sendo as bases biológicas irrelevantes. A cultura é uma sequência evolutiva de eventos dependentes da simbolização e a diversidade cultural deve-se ao fato de as culturas resistirem a fusão com outras culturas.

De forma diferenciada das duas primeiras, a terceira noção, o conceito genérico sobre a cultura visa apontar atributos em comum da espécie humana que as distingue dos demais seres vivos, isto é, a cultura é uma característica universal de todos os homens. Generalizando o conceito de cultura, atribui-se à própria cultura a qualidade de característica universal de todos os homens, e apenas destes. Assim, não existe sociedade sem cultura, ou a cultura sem o alicerce de uma comunidade, frente a essa lógica a linguagem ou produção dos símbolos são o cerne universal e básico da cultura humana.

Diante da multiplicidade de interpretações e usos do termo cultura, a ideia aqui defendida se refere à concepção desenvolvida por Geertz (2015) em que a cultura é compreendida como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais, ou seja, ela é produzida a partir da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores e manejam suas identidades e diferenças.

Nesse sentido, Marilena Chauí (1995) chama a atenção para a necessidade de compreender o conceito de cultura no sentido de criação coletiva de símbolos, valores, ideias e comportamentos, “de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos

culturais” (CHAUI, 1995, p.81). Assim, valoriza-se o patrimônio cultural imaterial – os modos de fazer, a tradição oral, a organização social de cada comunidade, os costumes, as crenças e as manifestações da cultura popular que remontam ao mito formador de cada sociedade.

Compreende-se que os sistemas de significação e representação cultural dos sujeitos se multiplicam em suas práticas sociais, fazendo com que os mesmos sejam confrontados por uma variedade de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos reconhecer, mesmo que temporariamente, visto que a sociedade atual é, por definição, a sociedade da mudança constante, rápida e permanente.

Importa esclarecer que estas transformações decorrentes de processos vivenciados em diversos contextos sociais não implicam em perda cultural, pelo contrário, a cultura se mescla, anulando, assim, suas fronteiras rígidas, nas quais precisamos desenvolver novos modelos críticos para compreender e analisar os interdependentes mecanismos e processos de fluxos e trocas entre culturas, que articulam relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

De acordo com Luciano-Baniwa (2006), não existe uma identidade cultural única, mas diversas identidades que coexistem e convivem. O reconhecimento das diferenças individuais e coletivas é condição de cidadania e a compreensão dessa diversidade étnica e identitária é importante para a superação da visão conservadora da noção clássica de unidade nacional e identidade nacional monolítica e única, na qual se pretende que a identidade seja uma síntese ou uma simplificação das diversas culturas e identidades que constituem o estado-nação. Os intercâmbios e as interações com outras culturas fazem parte de qualquer dinâmica cultural, é quando acontecem perdas e ganhos de elementos culturais, inclusive biológicos, mas que não resultam em perdas das identidades.

Aqui menciono, novamente, a produção das panelas de barro pela artesã indígena Lídia Raposo como exemplo desses intercâmbios, interações ou reconversão – termo utilizado por Canclini (2008) – com outras culturas, que ao adaptar a produção da panela de barro tradicional de acordo com as condições do mercado, reconverteu um patrimônio cultural, contudo não perdeu sua identidade étnica.

Luciano-Baniwa (2006) salienta que os povos indígenas sempre foram considerados sem cultura, sem civilização ou qualquer tipo de progresso material. Ainda hoje, em pleno século XXI, há pessoas que defendem a ideia de que os índios representam barreiras e empecilhos para o progresso e o desenvolvimento da nação (pensamento muito comum entre alguns roraimenses, devido a demarcação das terras indígenas). Ideia esta que também se faz presente entre alguns índios, como destaca o autor:

[...]alguns índios afirmam, por vezes, que precisam ser ensinados pelos brancos civilizados para que posteriormente possam contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país. Esquecem, ou mesmo ignoram, por força da ideologia incorporada do pensamento preconceituoso dos brancos, com quantas tecnologias, conhecimentos e valores os povos indígenas contribuíram para a construção e a formação do povo brasileiro. Ou será que esqueceram de como os primeiros portugueses aprenderam a sobreviver em terras totalmente desconhecidas? (LUCIANO-BANIWA, 2006, p. 217).

Reconheço que dentre as várias contribuições dos povos indígenas, a primeira a ser destacada, teve início logo após a chegada dos portugueses às terras brasileiras, quando os índios os ensinaram estratégias de sobrevivência na selva, ou seja, como lidar com situações perigosas nas florestas. Portanto, não posso compartilhar com o pensamento de que os índios representam obstáculos para o progresso do nosso país.

Sabe-se que a Igreja Católica, de certa forma, interferiu no modo de vida dos povos indígenas a partir do momento que reprimiu práticas tradicionais, como por exemplo, a imposição da forma litúrgica em cerimônias como o casamento. De acordo com João Francisco Kleba Lisboa (2017) a presença de outras igrejas cristãs, de denominação protestante, nas comunidades indígenas,

[...] tornou-se uma realidade crescente e modificou sua configuração ideológica, ampliando e acentuando as proibições ligadas aos dogmas religiosos e trazendo uma postura em geral muito menos transigente com os saberes tradicionais, com o trabalho dos pajés e rezadores e com os personagens míticos e heróis fundadores, que muitas vezes são por elas chamados, preconceituosamente, de demônios (LISBOA, 2017, p. 91).

Atualmente, a prática de poligamia ou bigamia, comum entre os índios, tem dividido opiniões tendo em vista que a religião Aleluia³³ proíbe esse tipo de casamento: uns acham que isso é coisa do passado, outros acham que isso pode acontecer se for desejo dos casais formar núcleos familiares (CRUZ, 2008).

As pesquisas realizadas por Jociane Gomes de Oliveira e Devair Antônio Fiorotti (2015) apresentam relatos da interferência da Igreja nos elementos da cultura indígena. Ao entrevistar o senhor Dionísio Silva, morador da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, o mesmo disse já ter sido rezador em sua comunidade. Entretanto, quando o entrevistador pediu para registrar algumas destas rezas, ele se recusou e afirmou tê-las abandonado, dizendo que isso não o

³³ Cruz (2008) explica que a palavra *Hallelujah* foi registrada inicialmente na literatura inglesa pelo bispo Coleridge às margens do rio Corentyne (fronteira da Guiana com o Suriname). O Ingarikó Martins Domenta apresenta duas versões para a chegada da religião ao Brasil, na primeira, ele afirma que o Aleluia foi trazido para suas aldeias através do pastor Johns da maloca do Limão (aldeia Makuxi) e, na segunda, diz que o Aleluia teria nascido na maloca da Raposa (aldeia Makuxi), seguindo de lá para a Guiana e depois voltado para o Brasil, isto é, o controle da religião alternou-se periodicamente entre os grupos e em diferentes épocas. Essa última versão foi confirmada pela pesquisadora, em conversa aberta, com índios de etnia Makuxi e Taurepang.

pertencia mais. Sobre a tradição de tomar pajuaru, caxiri forte, bebidas fermentadas, em geral, de mandioca, Dionísio Silva relatou que:

Depois que o evangelho chegou então foi mudado tudo. Tivemos que deixar as bebidas. Vamos dizer como pajuaru, porque ela é uma bebida alcoólica. E até porque na bíblia tá escrito: “Não vos embriagueis com vinho, mas enchei-vos do espírito.” Então a gente chegou à conclusão de que não é pra nós. Nós tomamos ainda caxiri, que ela não é bebida alcoólica (OLIVEIRA e FIOROTTI, 2015, p. 90/91).

Lisboa (2017) conta que no ano de 2016 assistiu à palestra do antropólogo e indigenista Renato Athias, realizada no auditório do Instituto Insikiran, na UFRR, para uma turma de alunos indígenas – boa parte dos quais evangélicos – em que Athias discursou contra as interferências nocivas das igrejas nas sociedades indígenas, modificando sua visão do mundo e a relação com a natureza. Na palestra, um dos estudantes presentes, representante do povo Makuxi, falou em invasão intelectual das igrejas evangélicas como algo que se seguiria à invasão física do território. Uma estudante de Licenciatura Intercultural, do povo Wapichana, confirmou a história falando que na comunidade onde leciona, os pais evangélicos impedem seus filhos de participar das danças típicas, como o Parixara, e de teatros da escola que encenam os mitos indígenas.

Sobre o ritual do Parixara (tradicional dança da cultura indígena que para os Ingarikó, originariamente, visava, sobretudo, celebrar a colheita), o Aluno D informou que foi substituído pelo ritual do Aleluia. Quando questionei o porquê de não dançarem mais o Parixara, ele foi enfático em dizer: “*O Parixara acho que acabou. Os velhos, antigamente, dançavam o Parixara. Eles sabiam cantar. Agora eles faleceram e os novatos não sabem mais o Parixara, aquele canto. Agora é Aleluia lá. Eu sei dançar Aleluia*” (18/11/16). Embora o Aluno D não mencione nada sobre religião em sua fala, acredito que as interações e intercâmbios culturais acontecem até mesmo no campo da religião, obviamente que impostas pela Igreja, o que interfere diretamente na dinâmica cultural dos povos indígenas.

Corroboro com Bauman (2012) quando argumenta que vivemos um período de pluralismo cultural no qual uma multiplicidade de valores está em constante intercâmbio cultural, impulsionado pelas facilidades das tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, observa-se que a “cultura não é um todo unitário, mas um mosaico de manifestações simbólicas autônomas e específicas, geradas no interior dos diversos segmentos que formam as sociedades, mas capazes de ultrapassar fronteiras nacionais ou regionais” (BORDINI, 2006, p. 15), semelhante a identidade do sujeito moderno.

Contudo, apesar desse cenário apontado pelo referido teórico, percebi, durante as entrevistas com os alunos Ingarikó, que a cultura indígena, igualmente a língua nativa, é para

eles um elemento essencial na afirmação da sua identidade étnica. Observemos o que os alunos afirmam:

Indígena para mim é... cultura.

Eu me sinto diferente das outras pessoas que não são indígenas. Somos diferente na cultura.

Para os professores, nós somos iguais ao preto, branco... mas olhando culturalmente, somos diferentes. (Aluno A, 18/11/16).

Eu sou indígena por causa da minha cultura.

O que me diferencia de outra pessoa não-índio é a cultura e os valores.

A cultura é aquilo que está relacionado aos povos indígenas (Aluno B, 18/11/16).

Ser indígena para mim é minha cultura de fazer um trabalho, roçar na roça.

Eu sou diferente das pessoas que não são indígenas por causa da minha raça. É diferente a nossa cor, o nosso corpo, o cabelo, as características, a cultura, os valores (Aluno C, 18/11/16).

O discurso dos alunos Ingarikó expõe de maneira muito clara o reconhecimento da importância da ação direta dos hábitos culturais herdados do meio de origem na (re)afirmação da sua identidade indígena. É através da sua cultura que sua identidade é evidenciada, diferenciando-os dos não-índios. Observa-se que, mesmo em um ambiente multicultural como o do IFRR/Campus Amajari, em quem estavam em contato com diferentes tecnologias, culturas e etnias, a lembrança da sua cultura se fazia muito presente. E isso também era motivo da saudades que eles sentiam, como informa a Coordenadora Pedagógica da referida instituição quando relata sobre os desafios enfrentados pelos alunos Ingarikó durante o período em que foram alunos do Curso Técnico em Agropecuária.

Um outro desafio que posso citar (também já falei sobre isso anteriormente), é a questão da saudade da família, tendo em vista que eles demoravam muito para retornar às suas comunidades, faziam isso apenas uma vez no semestre, ou seja, no período de férias. Fora esse período que retornavam às suas comunidades, os alunos Ingarikó ficavam no campus aos finais de semana e feriado, onde não tinha muito o que fazer em relação a entretenimento; às vezes iam a Boa Vista onde tinham uma casa de apoio. Eles diziam que se estivessem na comunidade teriam o que fazer, como por exemplo, pescar ou alguma atividade proveniente da cultura deles do local onde morava. Isso foi uma dificuldade para eles, pois eles sentiam muitas saudades. E eles expressavam essa saudade para a gente. Lembro que teve uma vez que um deles chorou por saudade, disse que não estava conseguindo se concentrar, prestar atenção na aula, por conta dessa saudade que sentia (Coordenadora Pedagógica do IFRR/CAM, 14/03/18, grifo meu).

Acredito que esse contato que os alunos Ingarikó tiveram com outras culturas e etnias, fora de sua comunidade, contribuíram de forma significativa para a construção de uma nova visão de si, do outro e do mundo, e, conseqüentemente, refletiram no seu processo identitário, entretanto não interferiram-na sua identidade cultural.

É sobre a identidade e os processos identitários que pretendo refletir no próximo capítulo.

4 IDENTIDADES, IDENTIFICAÇÕES E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento.

Stuart Hall

No momento em que as sociedades se interconectaram globalmente e tornaram-se culturalmente inter-relacionadas, a temática das identidades alcançou o status de categoria necessária à compreensão da vida em sociedade. Minha proposta para este capítulo é fazer uma sucinta incursão à modernidade, com o objetivo de olhar mais atentamente para o sujeito contemporâneo, e discutir os conceitos de identidade, sob a luz dos Estudos Culturais, que seguem um viés não essencialista. Quero compreender as mudanças pelas quais o sujeito vem passando desde o final do século XX, associadas aos avanços tecnológicos e à globalização, e o conseqüente processo de descentralização do sujeito que impactou na ressignificação das identidades e na construção dos processos identitários. Além disso, versarei sobre a identidade indígena e apresentarei as minhas reflexões sobre os processos identitários dos alunos Ingarikó a partir do uso das tecnologias, enquanto estudantes do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio do IFRR/*Campus* Amajari.

É importante ressaltar que não tenho a intenção de construir um conceito ou uma teoria sobre identidades, mas de encontrar caminhos que me leve a uma análise sempre reflexiva sobre os processos identitários, em particular a dos referidos alunos, sujeitos desta pesquisa. O sujeito a que me refiro age “sobre si próprio, para construir sua identidade pessoal, gerindo as tensões existenciais que produzem as suas relações com os outros e com o mundo” (BAJOIT, 2006, p. 34). Nesse sentido, considero que os alunos Ingarikó constroem seus processos identitários a partir de um entrecruzamento dos saberes pessoais, culturais e institucionais, como esclarece José Ivo Follmann (2012, p. 85): “os processos de identidade se dão dentro de uma complexa relação entre as individualidades e as coletividades, que acontecem por meio das mais diversas esferas de sociabilidade ou dimensões da vida social”.

Para iniciar o percurso que me levará a refletir sobre a questão da identidade como um processo, considero necessário contextualizar esse período histórico denominado modernidade ou contemporâneo, ou alta modernidade (GIDDENS, 2002a), ou modernidade líquida (BAUMAN, 2001), ou modernidade tardia (HALL, 2006) – ou qualquer outro nome que se queira dar para esse período – com o intuito de compreender como aconteceu a ressignificação das identidades para os processos identitários.

Convém ressaltar que o termo modernidade, neste estudo, é compreendido de acordo com Giddens (2002a), que o caracteriza como uma ordem pós-tradicional que, ao romper com

as práticas e preceitos preestabelecidos, enfatiza o cultivo das potencialidades individuais, oferecendo ao sujeito uma identidade móvel. Assim, o “eu” na modernidade, torna-se, cada vez mais um sujeito reflexivo diante de um mundo de escolhas, possibilidades e diversidades. O sujeito passa a ser responsável por si mesmo e o planejamento estratégico da vida assume especial importância.

Dentre as inúmeras abordagens capazes de explicar as transformações sociais, individuais e culturais pelas quais o sujeito contemporâneo vem passando, optei pela interpretação de Bauman (2001) que a partir da ideia de modernidade líquida me fez entender como passamos de identidade fixa à identidade móvel e, conseqüentemente, um universo de identificação infinitamente possíveis.

Pretendo ampliar as possibilidades de olhar o tema das identidades e o descentramento do sujeito na contemporaneidade a partir do cotejamento de autores considerados chaves para a compreensão da temática: Bauman (2001, 2005), Castells (1999), Dubar (1997, 2009), Giddens (2002a), Hall (1996, 2003, 2006). Acredito que esse escopo teórico me auxiliará a compreender os processos identitários dos alunos Ingarikó do IFRR/*Campus* Amajari.

4.1 MODERNIDADE: CONSIDERAÇÕES GERAIS

O moderno sempre foi considerado aquilo que era inédito: o aparelho mais novo, o mais recente lançamento, a ideia que trazia o salto para o futuro. É moderno tudo o que está relacionado à tecnologia, à globalização ou ao mundo conectado em que vivemos. O sujeito também passou a ser considerado moderno. Muitos são os discursos e práticas tidos como modernos. Entretanto, o que é realmente moderno? O que representa estar em uma sociedade moderna? Serão modernos os alunos Ingarikó?

Moderno se refere ao *modernismo*, termo e ideia que surgiu na América hispânica, no ano de 1890, para designar uma tendência estética inspirada em várias escolas francesas e que desencadeou um movimento de emancipação cultural em relação à literatura espanhola. Assim, também, surgiu a ideia do *pós-modernismo*, por volta de 1930, o qual caracterizava um “refluxo conservador dentro do próprio modernismo” (ANDERSON, 1999, p. 10). O autor argumenta que essas ideias ao passarem para a sociedade europeia deixaram de se referir somente a um movimento estético, ganharam um caráter de época, espalhando-se por diversas áreas, transpassando as artes e ganhando corpo nos estudos sociais e históricos, referindo-se a um presente absoluto – a modernidade.

Considera-se a modernidade um período histórico que teve como marco a Revolução Industrial, no início do século XVIII, com a mecanização dos sistemas de produção, quando o intelecto humano percebeu que a força muscular poderia ser substituída pela força das máquinas e da tecnologia voltadas para a produção de bens de consumo.

Entretanto, para Giddens (2002a), o termo “modernidade” é mais do que um simples período histórico, representa as instituições e um conjunto de práticas comportamentais estabelecidas na Europa após ao período feudal. Para o autor, as instituições modernas diferem completamente daquelas que as precederam, fato que se deve ao seu dinamismo e ao impacto de ordem global. A modernidade altera radicalmente o cotidiano dos sujeitos, seja nos aspectos sociais seja nos pessoais: ela “deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e portanto, com o eu” (GIDDENS, 2002a, p. 9), ou seja, as influências globalizantes de um lado e as disposições pessoais de outro.

Em contrapartida, esse período não é homogêneo. Bauman (2001), utilizando-se de uma metáfora para explicar a modernidade, afirma que, em um primeiro momento, ela pode ser vista como algo “sólido” e, em outro, como “leve”, “fluido” ou “líquido”. Neste último, considera-se que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade, ou seja, não se fixam no espaço e nem se prendem ao tempo: “os líquidos se movem facilmente, fluem, escorrem, esvaem-se, respingam; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos, contornam obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho” (BAUMAN, 2001, p. 8). A modernidade sendo líquida, move-se com facilidade, altera o seu estado, assume qualquer forma e está sempre pronta para se reconfigurar.

A modernidade líquida a que Bauman (2001) se refere é a época em que a vida social passa a ter como centro a ideia da existência do indivíduo e do individualismo, que marca a autossuficiência do homem em relação à vida social, que derrete os sólidos existentes – como o grupo de parentesco, a comunidade tradicional, os laços e as obrigações sociais fundadas na tradição e na religião – pelo avanço do que se chama de moderno. Tudo o que tinha suas bases sólidas se desmancha.

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas — os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro (BAUMAN, 2001, p. 12).

Para o referido autor, a modernidade começa quando o tempo e o espaço passam a se caracterizar como categorias distintas. Se na modernidade sólida havia um enfoque sobre o espaço por meio da territorialidade (o progresso significava expansão territorial) e o tempo era uma forma de organização desse espaço e de controle, atestando os fatores da durabilidade e eternidade, na modernidade líquida ocorre a dominância do tempo em forma de instantaneidade, um movimento rápido em uma curta quantidade de tempo: “a modernidade sólida punha a duração eterna como principal motivo e princípio de ação, a modernidade “fluida” não tem função para a duração eterna. O “curto prazo” substitui o “longo prazo” e fez da instantaneidade seu ideal último” (BAUMAN, 2001, p, 145).

Se a modernidade líquida dissolve a duração do tempo e o promove ao posto de capacidade infinita, percebe-se que a instantaneidade foi fundamental para que o dinamismo se tornasse uma das características mais óbvias da modernidade. Por meio dele, a sociedade moderna passa por mudanças que afetam práticas sociais e modos de comportamento de forma muito mais rápida do que em qualquer período anterior.

O “derretimento dos sólidos” e o que quer que persistisse no tempo e se opusesse a sua passagem, atingiu as “lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que atavam pés e mãos, impediam os movimentos e restringiam as iniciativas” (BAUMAN, 2001, p. 10). Não obstante, derreter os sólidos tradicionais não significa a total liquefação. Se os moldes antigos foram eliminados, novos surgiram em seu lugar, exigindo dos sujeitos novas escolhas e novos padrões comportamentais e de vida que se adequassem a esse novo lugar, como argumenta Giddens (2002a):

Quanto mais a tradição perde seu domínio, e quanto mais a vida diária é reconstruída em termos do jogo dialético entre o local e o global, tanto mais indivíduos são forçados a escolher um estilo de vida a partir de uma diversidade de opções. [...] a escolha de estilo de vida é cada vez mais importante na constituição da autoidentidade e da atividade diária (GIDDENS, 2002a, p. 13).

Conforme o autor, o caráter dinâmico da vida social moderna ocorre essencialmente a partir de três elementos, quais sejam: a separação do tempo e do espaço, em conjunto com os mecanismos de desencaixe das instituições sociais, que afasta a vida social da influência de práticas e preceitos preestabelecidos, e a flexibilidade institucional.

Em outra obra, Giddens (1991) observa que nas culturas pré-modernas espaço e tempo coincidem amplamente. O cálculo do tempo era vinculado ao lugar e, geralmente, era impreciso e variável. As maneiras de calcular o tempo e de coordenar o espaço constituíam a base da vida cotidiana: “Ninguém poderia dizer a hora do dia sem referência a outros marcadores

sócioespaciais: “quando” era quase, universalmente, ou conectado a “onde” ou identificado por ocorrências naturais regulares” (GIDDENS, 1991, p. 21).

A invenção do relógio mecânico é destacada pelo referido autor como um fator importante para a separação entre o tempo e o espaço, uma vez que passou a orientar a jornada de trabalho, uniformizando assim a organização social do tempo. Esta mudança auxiliou na construção histórica da modernidade, na medida em que trouxe mecanismos para a organização racionalizada. A questão do tempo-espaço tornou-se fundamental para o extremo dinamismo da modernidade, tornando-se condição principal do fenômeno de desencaixe. O autor destaca, ainda, que é a partir das novas tecnologias, em especial, das novas formas de comunicação e da globalização, que se instaurou um ritmo dinâmico em todas as esferas da sociedade, o que provocou transformações sociais sem precedência.

Por mecanismos de desencaixe, Giddens se refere a forma como as relações sociais se deslocam de seus contextos locais sob a influência das novas formas de relação entre espaço e tempo. Já reflexividade institucional, diz respeito ao uso regularizado de conhecimento nas circunstâncias das relações sociais como elemento constitutivo de organização e transformação da sociedade moderna: “ela se refere à suscetibilidade da maioria dos aspectos da atividade social, e das relações materiais com a natureza, à revisão intensa à luz de novo conhecimento ou informação” (GIDDENS, 2002a, p. 25-26), sendo esse conhecimento constitutivo das instituições modernas.

Destarte, a reorganização das noções de tempo e espaço, os mecanismos de desencaixe e a reflexividade das instituições apontam para as tendências universalizantes da vida social moderna, ou seja, a globalização das atividades sociais:

A globalização da atividade social que a modernidade ajudou a produzir é de certa maneira um desenvolvimento de laços genuinamente mundiais [...]. Entretanto, de modo geral, o conceito de globalização é melhor compreendido como expressando aspectos fundamentais do distanciamento entre tempo e espaço. A globalização diz respeito à intersecção entre presença e ausência, ao entrelaçamento de eventos e relações sociais “à distância” com contextualidades locais (GIDDENS, 2002a, p. 27).

Observa-se que ninguém está isento das transformações provocadas pela globalização, uma vez que eventos distantes afetam as pessoas que vivem em ambientes mais tradicionais, fora dos chamados “locais desenvolvidos”, como por exemplo as comunidades indígenas dos alunos Ingarikó, e transformam os espaços locais e as práticas sociais dos sujeitos a partir da conexão entre o global e o local. No capítulo anterior, citei o estudo realizado pela pesquisadora Santos R. M. R. (2016) com as lideranças Makuxi e Wapichana, que fazem uso dos recursos tecnológicos como apoio ao fortalecimento da identidade étnica/diversidade cultural do povo indígena, o qual demonstra as transformações ocorridas a partir da globalização.

Tendo em vista o “derretimento dos sólidos” (BAUMAN, 2001) e, sendo a modernidade uma ordem pós-tradicional, como afirma Giddens (2002a), a certeza da tradição e do hábito é substituída pela certeza do conhecimento racional. Assim, a modernidade institucionaliza o princípio da dúvida – característica da razão crítica moderna – e torna todo e qualquer conhecimento uma hipótese.

Sabe-se que a aquisição de conhecimentos e habilidades está disponível a qualquer sujeito que tenha recursos e esteja disposto a obtê-la. Contudo, os sujeitos tendem a se capacitar em maior profundidade quando se trata de transições importante em suas vidas ou quando precisam tomar decisões sérias. Essa capacitação, seja em relação à vida pessoal ou social, é uma relação difusa e parcial, podendo ser “afetada pelas constantes “revisões” a que o conhecimento especializado está sujeito, bem como por discordâncias internas” (GIDDENS, 2002a, p. 14).

Nesse contexto, o sujeito é levado a construir sua vida de forma reflexivamente em relação às possibilidades de escolha e de ação com as quais é confrontado. O futuro se torna então reflexivo, na medida em que é trazido para o presente como uma forma de calcular as ações e os riscos. E a modernidade se torna uma cultura do risco, não no sentido de que a vida social hoje é mais arriscada do que antes, mas no sentido de “introduzir um dinamismo elementar nas coisas humanas, associado a mudanças nos mecanismos de confiança e nos ambientes de risco” (GIDDENS, 2002a, p. 37). Aceitar o risco é algo imposto ao sujeito moderno.

Diante do caráter móvel das instituições modernas, associado a natureza mutável e muitas vezes controversa dos sistemas abstratos, observa-se que:

Ser moderno passou a significar, como significaria hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. Movemo-nos e continuamos a nos mover não tanto pelo “adiamento da satisfação”, como sugeriu Max Weber, mas por causa da impossibilidade de atingir a satisfação [...]. Ser moderno significa estar sempre à frente de si mesmo, num Estado de constante transgressão [...]; também significa ter uma identidade que só pode existir como projeto não-realizado (BAUMAN, 2001, p. 37).

Se a modernidade, a partir da reorganização do tempo e do espaço, dos mecanismos de desencaixe e da flexibilidade das instituições, afeta a vida social cotidiana, é natural que ela possibilite também uma ressignificação do sujeito, ofertando a ele uma diversidade de escolhas e o obrigando a optar por um estilo de vida. Para Giddens (2002a), o estilo de vida não se refere apenas ao poder de consumo mercantilizado do sujeito e sua classe social, mas também às escolhas e decisões que esse sujeito faz diante das inúmeras possibilidades disponibilizadas pelas instituições modernas.

Assim, ao planejar sua vida de forma que considere os riscos e as possibilidades, o sujeito produz o que Giddens (2002a) chama de autoidentidade. As instituições da modernidade têm constituído novos mecanismos de autoidentidade, mas também têm sido constituídas a partir deles. As circunstâncias sociais não estão separadas das individuais, e, conforme o sujeito moderno faz as escolhas do seu estilo de vida, ele contribui para reconstruir o lócus em que participa. Ao tecer sua autoidentidade, independente de quão locais sejam os contextos da ação, os indivíduos contribuem para as influências sociais que são globais em suas consequências e implicações. E as TIC têm um papel central e constitutivo nesse processo de constituição da identidade e organização das relações sociais.

Desta forma, sujeito e sociedade são reflexivamente construídos.

4.2 IDENTIDADE SOB A ÓTICA DA MODERNIDADE

O debate sobre a questão da identidade na modernidade é complexo tendo em vista que parte de uma definição que tem origem em um uso ontológico para empregos cada vez mais fluidos que vão do sociológico ao antropológico, do político ao cultural, do literário ao existencial, além de visões essencialistas que apresentam a possibilidade de uma identidade fixa. Na contemporaneidade, fala-se, cada vez mais, de identidade plurais, ou, ainda, de identificações, que teriam o caráter provisório porque estão em constante devir (FIGUEIREDO e NORONHA, 2010).

As definições dos dicionários referem-se à identidade como “conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la”; em contraste, as discussões contemporâneas definem identidade de uma maneira bem mais abrangente. “Identidades” são, de acordo com Stuart Hall (1996, p. 06), “pontos de vinculação temporárias às posições da pessoa cujas práticas discursivas constroem para nós.” Por essa definição, identidades fixas não existem.

Compreendo que a identidade não é tão clara como os dicionários promulgam e nem pouco estável como divulgam alguns teóricos. Defino identidade, seguindo Giddens (2002a), como o perene sentido que o eu tem de quem é, na medida em que está condicionado devido às suas contínuas interações com outras pessoas. A identidade é produto de uma “tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social (entre o agir instrumental e comunicacional, o societário e o comunitário, o econômico e o cultural, etc.)” (DUBAR, 1997, p. 105).

Na obra *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*, Dubar (2009) apresenta, inicialmente, a noção de identidade dividida em duas posições: a essencialista e a

nominalista. A posição essencialista repousa na crença em essências, realidades essenciais, substâncias ao mesmo tempo imutáveis e originais. O filósofo grego Parmênides parece ter sido o primeiro a enunciar em seu poema *Sobre a natureza*, através da fórmula “O ser é, o não-ser não é” – afirmação atribuída a identidade dos seres empíricos – que o ser permanece o mesmo apesar das mudanças. Nessa perspectiva, o sujeito tem uma maneira de se identificar a partir do seu grupo de pertencimento, quer seja de cultura ou de nações, de etnias ou de corporações, considerado primordial para sua existência individual.

Em oposição à essencialista, tem-se a posição denominada nominalista, também atribuída a outro filósofo pré-socrático, Heráclito, que escreveu “Não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio, porque as águas nunca são as mesmas e nós nunca somos os mesmos”. Nesse sentido, não há essências eternas, tudo muda. Na perspectiva de Dubar (2009, p. 13), “a identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de “identificação” contingente.” Nessa perspectiva, o sujeito possui pertencimentos múltiplos aos quais adere por períodos limitados e que lhe fornece recursos de identificação que são administrados de maneira diversa e provisória.

Para o autor, a identidade pode ser a diferença, que constituirá a singularidade de alguém relativo a outrem; e pode, também, ser o pertencimento comum, o que definirá o ponto comum de uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro. Nesse sentido, a diferenciação e a generalização estão na origem do paradoxo da identidade: o que há de único e o que é partilhado. Esse paradoxo pode ser solucionado enquanto não se leva em conta o elemento comum às duas operações: a identificação de um pelo outro. “Não há, nessa perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, como as alteridades, variam historicamente e dependem de seu contexto de definição” (DUBAR, 2009, p. 13).

Compreende-se que essas duas concepções são precedentes aos seres humanos. Na essencialista constitui-se um pertencimento herdado desde o nascimento, possibilitando uma singularidade essencial do ser humano que é a de dizer “quem ele é”. Independente do tempo, ele permanece idêntico a seu ser essencial. Entretanto, na nominalista, também chamada de existencialista, recusa-se a considerar que existem pertencimentos “essenciais”, ao contrário, se afirma que há diferenças específicas e permanentes entre os indivíduos.

Corroborando com Dubar (2009), Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 74) explica que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência: “A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”.” A identidade concebida desta forma é autocontida e autossuficiente: aquilo que sou. Em contrapartida, a diferença é aquilo que o outro é. Quando digo que sou brasileira,

roraimense, só posso fazer essa afirmação porque existem sujeitos que não são brasileiros. Igualmente quando os alunos Ingarikó se autodenominam indígena, só fazem essa afirmação porque há sujeitos que não são índios. Para o autor, a diferença é considerada um produto derivado da identidade, sendo então a identidade o ponto referencial do sentido. Ao avaliar essa questão mais de perto, observa-se que o que viria primeiro seria a diferença, uma vez que a diferença seria o processo pelo qual ela mesma e a identidade se constituiriam.

Kathryn Woodward (2014, p. 38) argumenta que se, por um lado, a identidade pode ser vista como tendo algum núcleo essencial que a diferencia de um outro grupo, por outro lado, a identidade é vista como contingente, ou seja, “como produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias passadas.” Para a autora, a marcação da diferença é importante no processo de construção da identidade, uma vez que a diferença é reproduzida tanto por meios de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. Contudo, a identidade não é o oposto da diferença, a identidade depende da diferença.

Nesse sentido, Silva (2014), ao relacionar por meio da representação a identidade e a diferença, desloca a ênfase da identidade como descrição, como aquilo que é, para uma concepção da identidade como movimento e transformação. Nessa perspectiva, identidade tem um significado cultural e está totalmente ligada a sistemas de representação e poder.

Gordon Mathews (2002) também discute sobre a temática das identidades e, ao apresentar a definição de identidade pessoal (o sentido que o sujeito tem de forma única, como um indivíduo), identidade coletiva (que se refere a quem o sujeito sente ser em comum) e identidade cultural, (o sentido de alguém pertencer culturalmente a uma determinada sociedade) argumenta que podemos pensar em identidade cultural “como uma questão de como as pessoas concebem quem culturalmente são, por meio das suas escolhas no nível do supermercado cultural³⁴” (MATHEWS, 2002, p. 48).

Convicta de que a globalização produz identidade novas e globalizadas a partir da interação entre fatores econômicos e culturais, que causaram mudanças nos padrões de produção e consumo, Woodward (2014, p. 21) defende que “a homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à

³⁴ Gordon Mathews, na obra *Cultura global e identidade individual* (2002), apresenta o problema dos vínculos entre culturas, estados, religiões, artes, a partir da metáfora do “supermercado cultural”. De acordo com o autor, há o supermercado material, que oferece produtos do mundo inteiro, e o supermercado cultural, que conduz uma série de informações e identidades potenciais para cada canto do mundo.

comunidade e à cultura local”, podendo, de certa forma, reafirmar ou fortalecer as identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas identidades.

Com participação em pesquisas na temática *identidade*, Maria Lúcia Montes (1996) comenta acerca da natureza da identidade:

...é um processo de construção que não é compreensível fora da dinâmica que rege a vida de um grupo social em sua relação com os outros grupos distintos. Assim, percebemos que é impossível pensar a identidade como coisa, como permanência estática de algo que é sempre igual a si mesmo, seja nos indivíduos, seja nas sociedades e nas culturas. Ao contrário, é preciso pensar que, uma vez que as sociedades são dinâmicas e a vida social não está parada, também a identidade não é só uma coisa fixa, mas algo que resulta de um processo e de uma construção (MONTES, 1996, p.56).

Refletindo a respeito dessa nova dimensão que o mundo ganhou a partir da reorganização das noções de tempo e espaço, dos mecanismos de desencaixe e da reflexividade das instituições, características da modernidade apontadas por Giddens (2002a), percebo que, conseqüentemente, as identidades também acompanharam estas mudanças. Atualmente, tanto nas reflexões cotidianas, quanto no âmbito acadêmico-científico, ainda que de modos diferentes, o emprego do termo identidade tem ressaltado a diversidade, a pluralidade cultural e o descentramento dos sujeitos sociais.

4.2.1 O descentramento do sujeito moderno

As transformações sociais pelas quais o sujeito moderno vem passando a partir do final do século XX, tornaram instáveis os conceitos de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que outrora forneciam sólidas localizações sobre os sujeitos sociais. De acordo com Hall (2006), essas transformações modificaram, inclusive, a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável e coerente provocou o descentramento do sujeito, tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, constituindo uma “crise de identidade”.

Woodward (2014) explica que a crise de identidade tem a ver com aquilo que Ernesto Laclau chamou de “deslocamento”. As sociedades contemporâneas não possuem qualquer núcleo ou centro determinado que produza identidades fixas, mas, em vez disso, uma pluralidade de centros. Dessa forma, o deslocamento tem implicações positivas, pois indica que há diversos lugares a partir dos quais o sujeito pode se identificar e se expressar. É a partir da identificação do sujeito com alguma ideia que ele assume uma posição, ou seja, uma identidade. Nesse sentido, Hall (2006) argumenta que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades

contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Diante disso, compreendo que as nossas identificações vão se deslocando ao longo da vida, de acordo com os contextos sociais em que estamos inseridos. Esta concepção dinâmica se opõe àquela que vê a identidade como um atributo original e permanente que não poderia evoluir.

Nessa perspectiva, Bauman (2005) acredita que a identidade e o pertencimento não têm a solidez de uma rocha. Ambos dependem das decisões que o sujeito toma, dos caminhos que percorre e da maneira como age. Para exemplificar, o autor cita um cartaz espalhado pelas ruas de Berlin, em 1994, que ridicularizava a lealdade a estruturas que não eram mais capazes de conter as realidades do mundo: “Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro” (2005, p. 33). O referido cartaz demonstra a fragmentação de nossas identidades culturais, trazendo implícito o fenômeno da globalização.

É mister pensar como se deu essa mudança na perspectiva da identidade. O que diferencia o sujeito moderno daqueles que o antecederam? O que possibilitou para que houvesse esse descentramento? Hall (2006) explica o nascimento do sujeito moderno ou o sujeito contemporâneo a partir de cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridos no pensamento.

O primeiro desses descentramentos, refere-se ao pensamento marxista que, embora os escritos de Marx pertençam ao século XIX, uma nova leitura de suas teses na década de 1960 impactou a modernidade. Por meio da premissa de que “os homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas” (HALL, 2006, p. 34), os estudiosos interpretaram que o sujeito é um ser condicionado à história e somente podem agir conforme condições históricas criadas por aqueles que o antecederam. Assim, a concepção de sujeito como agente individual foi deslocada.

O segundo descentramento do sujeito foi a descoberta do inconsciente por Freud, para quem a nossa identidade, sexualidade e estrutura dos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que atua com uma lógica diferente daquela

empregada pela razão. Nessa concepção freudiana, o entendimento do sujeito provido de uma identidade unificada é derrubado, pois

a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança aprende apenas gradualmente, parcialmente, e com grande dificuldade. Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é formada em relação com os outros; especialmente nas complexas negociações psíquicas inconscientes, na primeira infância, entre a criança e as paternas fantasias que ela tem de suas figuras paternas e maternas (HALL, 2006, p. 37).

Nesse sentido, é o “olhar” do outro que inicia a relação da criança com os aspectos simbólicos (cultura, língua, diferença sexual, dentre outros), tornando-a um sujeito “dividido” em face dos sentimentos contraditórios gerados por essa aprendizagem. Entretanto, como forma de apagar essa divisão, o sujeito cria a sua identidade e a vivencia como se ela fosse resolvida, unificada – por isso a psicanálise aponta que a identidade tem uma origem contraditória e que é formada por meio de processos inconscientes e, enquanto processo, ela está sempre incompleta e em formação. Assim, “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*” (HALL, 2006, p. 39).

O terceiro descentramento da identidade e do sujeito está relacionado aos estudos linguísticos realizados por Ferdinand de Saussure, para quem o sujeito não era o autor de suas afirmações ou dos significados que expressava na língua, ao invés disso, ele produziria apenas se posicionando no “interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura” (HALL, 2006, p. 40). Por ser a língua anterior ao sujeito, não há como este ser o seu autor; uma vez que ao utilizá-la, o sujeito ativa um conjunto de significados que já estavam presentes na sua língua e cultura (HALL, 2006).

A identidade será então como os significados das palavras, que não são fixos, mas são construídos “nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua” (HALL, 2006, p. 40). Igualmente é a identidade do sujeito, constituída na diferença do que ele é e se caracteriza por não ser o outro, não podendo nunca fixar uma identidade. Assim como as palavras, as identidades são o que Hall (2006) chama de multimoduladas, pois sempre apresentam as sombras de outros significados que são colocados em movimento, apesar da tentativa de fixação do significado (e da identidade). Assim, “o significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)” (HALL, 2006, p. 41).

O quarto descentramento ocorre a partir da teoria de Michel Foucault e sua genealogia do sujeito moderno, na qual o filósofo e historiador francês destaca o poder disciplinar que se

preocupa, a princípio, com a regulação e tem como objetivo básico “produzir um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil” (HALL, 2006, p. 42). Contudo, apesar de essa forma de poder ser produto de instituições coletivas e de grande escala da modernidade, suas técnicas aliadas ao poder e ao saber, produzirão individualidades.

Finalmente, o último descentramento do sujeito: o impacto do feminismo enquanto crítica teórica e movimento social. Sabe-se que o feminismo faz partes daqueles movimentos sociais que surgiram na década de 1960 e que fizeram oposição ao liberalismo capitalista e ao estalinismo, ao mesmo tempo em que “suspeitavam de todas as formas burocráticas de organização e favoreciam a espontaneidade e os atos de vontade política” (HALL, 2006, p. 44). Esses movimentos refletiam o enfraquecimento ou o fim das classes e organizações políticas de massa e apelavam para a identidade social de seus integrantes: “assim, o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante” (HALL, 2006, p. 45). Constituindo, portanto, o nascimento do que veio a ser conhecido como a política de identidade, ou seja, uma identidade para cada movimento.

A política de identidade era o que definia os movimentos sociais que surgiram no Ocidente, na década de 1960, marcados pela preocupação do que seria a identidade, como ela se constituiria ou seria contestada. Nas palavras de Woodward (2014, p. 34), “as lealdades políticas tradicionais, baseadas na classe social, foram questionadas por movimentos que atravessavam as divisões de classe e se dirigiam às identidades particulares de seus sustentadores”. Assim, a política de identidade atua nos movimentos sociais como forma de afirmação da identidade cultural dos sujeitos pertencentes a um determinado grupo oprimido ou marginalizado, sendo então esse processo de identificação uma forma de manifestação política.

É nesse contexto em que as antigas certezas entram em colapso com a modernidade proporcionando o surgimento de novos posicionamentos, que a identidade deixa de ser centrada, de possuir um único núcleo ou centro, e torna-se plural. Uma vez que as relações sociais deixam de ser moldadas a partir de uma única força e passam a ser afetadas por essa multiplicidade, possibilitando ao sujeito uma diversidade de posições que podem ser assumidas e que promovem novas identidades. Por esse ângulo, diferentes contextos sociais pedem diferentes posicionamentos por parte do sujeito:

[...] podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em um certo sentido,

somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os “campos sociais”³⁵ nos quais estamos atuando (WOODWARD, 2014, p. 31).

Assim, o sujeito deixa de possuir apenas uma identidade quando lhe é exigido que assuma diferentes papéis sociais conforme a situação em que se encontra, papéis estes que nem sempre estão em harmonia, pois “a complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito” (WOODWARD, 2014, p. 32). Desse modo, o que é demandado por uma identidade pode ser contrastante com aquilo que é determinado por outra, assim como algumas identificações podem ser encaradas como estranhas se partilhadas por um mesmo indivíduo, como no exemplo apontado por Woodward (2014), de que se espera que as mães sejam heterossexuais, pois uma combinação de maternidade e homossexualidade é tida pelos padrões sociais como estranha, desviante.

De acordo com Bauman (2005), em nossa época líquido-moderna, o mundo está dividido em fragmentos mal coordenados, enquanto as existências individuais são fragmentadas em uma série de episódios fragilmente conectados:

Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma “comunidade de ideias e princípios”, sejam genuínas ou supostas, bem-integradas ou efêmeras, de modo que a maioria tem problemas em resolver (para usar os termos cunhados por Paul Ricoeur) a questão da *la mêmète* (a consistência e continuidade da nossa identidade com o passar do tempo). Poucos de nós, se é que alguém, são expostos a apenas uma “comunidade de ideias e princípios” de cada vez, de modo que a maioria tem problemas semelhantes com a questão da *l’ipséité* (a coerência daquilo que nos distingue como pessoas, o que quer que seja) (BAUMAN, 2005, p. 19).

Não há como um indivíduo passar por apenas uma comunidade de cada vez. Ele acaba sendo submetido a várias comunidades, com sistemas de ideias, significados e culturas diferentes. O autor cita como exemplo uma colega de trabalho – mulher, húngara, judia, norte-americana e filósofa – que transitava em várias comunidades definidoras das identidades, ou seja, estava sobrecarregada de identidades. O sujeito fica submetido a várias identidades ao mesmo tempo: “as “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Sendo assim, ao considerar os aspectos trazidos neste subcapítulo, pode-se apontar, de forma resumida, que a identidade

não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de

³⁵ O conceito de “campos sociais” é explicado por Woodward (2014) com base na teoria de Pierre Bourdieu como sendo as diferentes instituições nas quais o sujeito participa, tais como as famílias, instituições educacionais, partidos políticos, grupos de trabalho ou de amigos.

produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2014, p. 96/97).

E a identidade indígena?

4.3 IDENTIDADE INDÍGENA

Enquanto a gente tiver memória de quem somos, nós vamos manter a nossa identidade a custo de muita resistência, de muita luta. A luta pela terra é uma expressão desta identidade. O índio luta porque tem uma identidade com essa terra, muito antes de se chamar Brasil. Nós fomos invadidos e temos que resistir. E tem outras questões que devem ser respeitadas também: a gente não tem que ser obrigado a se integrar no sistema de desenvolvimento do branco. Quando as pessoas dizem que os índios são atrasados ou que não querem o progresso estão sendo estúpidas, não sabem sobre si mesmas e querem ensinar os índios a se organizar, a produzir, a sobreviver. Tudo isso é preconceito, é racismo.

Ailton Krenak

Para falar sobre identidade indígena, é necessário considerar a dimensão étnica da identidade e reconhecer seu caráter coletivo. O termo “étnico” (do grego *éthnos*) é geralmente relacionado a ‘nação’ e ‘povo’. A aparente neutralidade do termo tem permitido o seu uso em uma variedade de contextos e, em alguns deles assumem significados tão radicalmente diferentes e incompatíveis, como por exemplo ‘comida étnica’ e ‘limpeza étnica’. O professor de linguística Jacob L. Mey (1998, p. 73), em seu texto *Etnia, identidade e língua*, nos alerta para o uso simplista do termo, esclarecendo que o verdadeiro uso do termo “[...] cabe a ‘étnia’, a palavra que usamos para denotar uma suposta identidade étnica.”

Castells (1999, p. 71), em seus estudos sobre identidade, salienta que , ao longo da história da humanidade, “a etnia sempre foi uma fonte fundamental de significado e reconhecimento”. Trata-se de uma das estruturas mais primárias de distinção e reconhecimento social, como também de discriminação, em muitas sociedades contemporâneas.

Cledes Markus (2006) apresenta, a partir das reflexões de Fredrik Barth (1969), uma concepção dinâmica da identidade étnica, construída e transformada na interação de grupos sociais através de processos que estabelecem limites entre tais grupos, definindo os que integram ou não. Nas palavras do pesquisador, identidade étnica é um “processo em construção permanente, numa dinâmica que afirma ou nega pertencimentos, que recria e modifica significados, que denotam propósitos e intencionalidades” (MARKUS, 2006, p. 32).

Sendo a identidade étnica dinâmica e, apesar de alguns teóricos argumentarem que o conteúdo cultural não define uma etnia (RIBEIRO, 1970; CARNEIRO DA CUNHA, 1981, 2009), entendo que a cultura compõe de forma importante um dos critérios de pertença étnica,

tendo em vista que a mesma age na manutenção e persistência das fronteiras, tornando-se um elemento de sustentação das diferenças e normatizando o ser instituído como ‘diferente’.

Nesse sentido, a definição de um grupo étnico também reside na identificação que seus membros fazem de si mesmos e de outros para se organizarem e interagirem socialmente: a identidade étnica envolve o estabelecimento de *fronteiras de identificação* entre o “nós” e o “eles” (BARTH, 1969) . É com base nesta identidade étnica dinâmica, construída e transformada na interação social a partir dos processos de representação e pertencimento de um indivíduo a um povo e/ou nação – língua, cultura, costumes, crença, tradição – que chega à identidade indígena.

Sabe-se que a identidade indígena no Brasil foi concebida a partir de três perspectivas sociais distintas. Em um primeiro momento, pensa-se o índio de forma romântica, é a visão criada desde a chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500 que idealiza o índio ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo do homem branco. Nessa visão, o índio viveria numa sociedade diferente à sociedade moderna. Na segunda perspectiva, tem-se a imagem do índio cruel, bárbaro, canibal, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e tantos outros adjetivos e denominações negativas, também criada desde a chegada dos portugueses. A terceira perspectiva coincide com o processo de redemocratização do país, iniciado no início da década de 1980, cujo marco foi a promulgação da Constituição de 1988. A partir da referida Constituição, os povos indígenas conquistaram, além do direito a terras, o direito a uma cidadania diferenciada e de eternizar seus modos de vida, culturas, civilizações, valores, acesso a outras culturas, às tecnologias e aos valores do mundo como um todo.

De acordo Luciano-Baniwa (2006, p. 36), a terceira visão é a “mais civilizada do mundo moderno, não somente sobre os índios, mas sobre as minorias ou as maiorias socialmente marginalizadas”. O índio é visto como sujeito de direitos e, portanto, de cidadania. Entretanto, sabe-se que dentro do contexto nacional, o índio constitui um forte e importante ícone étnico e um dos principais elementos simbólicos que compõe a construção da representação da identidade nacional.

Os critérios adotados pela FUNAI para o direito a autodeclaração dos povos indígenas se baseiam na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada integralmente no Brasil pelo Decreto nº 5.051/2004, e no Estatuto do Índio (Lei 6.001/73). Na referida Convenção, a consciência da identidade indígena ou tribal é considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos quais se aplicam as disposições presentes na Convenção.

Com relação ao Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), é definido no artigo 3º que indígena é “[...] todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”. Isto posto, os critérios utilizados consistem: na autodeclaração e consciência da *identidade* indígena e no *reconhecimento* dessa identidade por parte do grupo de origem.

Identidade e reconhecimento: palavras chaves para a discussão aqui iniciada. O que significa a um indivíduo ter sua identidade reconhecida? O que dizer sobre a questão do reconhecimento das identidades étnicas? Roberto Cardoso de Oliveira (2006) em sua obra *Caminhos da identidade: Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo*, cita Axel Honnet para fazer algumas considerações sobre a diferença entre “conhecer” e “reconhecer”:

Se por “conhecimento” de uma pessoa entendemos exprimir sua identificação enquanto indivíduo [...], por “reconhecimento” entendemos um ato expressivo pelo qual este conhecimento está confirmado pelo sentido positivo de uma afirmação. Contrariamente ao conhecimento, que é um ato cognitivo não público, o reconhecimento depende de meios de comunicação que exprimem o fato de outra pessoa é considerada como detentora de um “valor” social. (HONNET, *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 31).

Compreendo que o reconhecimento da identidade indígena não diz respeito somente ao seu grupo de origem, como menciona o Estatuto do Índio, mas principalmente a todos os segmentos da sociedade nacional que precisam reconhecer a cidadania indígena e, conseqüentemente, valorizar sua cultura.

Luciano-Baniwa (2006) esclarece que entre os povos indígenas existem alguns critérios de auto definição, embora não sejam únicos e nem excludentes, são eles: continuidade histórica com sociedades pré-coloniais; estreita vinculação com o território; sistemas sociais, econômico e políticos bem definidos; língua, cultura e crenças definidas; identificar-se como diferente da sociedade nacional; vinculação ou articulação com a rede global dos povos indígenas.

O autor esclarece, ainda, que por décadas os povos indígenas, devido a pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar sua identidade étnica como estratégia de sobrevivência, na tentativa de amenizar o preconceito e discriminação.

Antes dos movimentos indígenas, chamar alguém de índio, fosse ele nativo ou não, era uma ofensa. As denominações e as autodenominações étnicas que estavam associadas aos povos nativos eram indesejáveis. Por isso, muitos índios negavam suas identidades e origens étnicas, entretanto a maioria dos casos de negação era uma verdadeira ilusão, tendo em vista que ninguém consegue esconder aparência física, usos, costumes e modo de vida.

Vale ressaltar que a autonegação identitária imposta trouxe alguns constrangimentos para os povos indígenas, como por exemplo, a substituição da língua materna – chegando a ser proibida e chamada de gíria – pela língua portuguesa. Essa substituição era sinônimo de grande conquista de valor social, uma vez que significava se afastar da identidade indígena para incorporar a identidade dos *karaiwa* (não-índios) como etapa superior da civilização humana.

Santos, R. M. R. (2016) relata que a substituição da língua nativa pela língua portuguesa era imposta às crianças e aos adultos. Em sua tese, a pesquisadora apresenta a narrativa de uma professora de etnia Makuxi que, por muitos anos, não conseguia falar a língua nativa porque ela e seus colegas apanhavam de palmatória todas as vezes que eram flagrados pelo professor conversando em sua língua materna. Por conta disso, ela passou a reprimir sua identidade étnica e passou a usar somente a língua portuguesa em suas interlocuções, apesar de compreender e interpretar a língua Makuxi.

Essa negação do direito a uma identidade étnica era reforçada com a disseminação da ideia de que o índio que adotava a língua e os costumes dos não índios passava a ser “caboclo”, aquele que ocupa um lugar intermediário entre o branco e o índio, como se fosse uma identidade de transição de índio (ser inferior ou cultura inferior) para branco (ser civilizado e superior). Neste sentido, “o caboclo seria aquele que nega sua origem nativa, mas que por não poder ainda se reconhecer como branco se identificava com o mais próximo possível do branco” (LUCIANO-BANIWA, 2006, p. 32).

Ana Paula Caldeira Souto Maior, do Instituto Socioambiental – ISA, informa que antes da Constituição de 1988, muitos índios não gostavam de se afirmar como tais, pois se sentiam inferiores. No lugar de se identificarem como índios, preferiam termos eufemísticos. Nesse sentido, o Padre Lírio Girardi, do Instituto Missões Consolata, diz que viu muitos índios se definirem como caboclos, uma categoria que julgavam superior (NEGREIROS, 2019).

Oliveira (2006) explica que, a partir dos anos 1970, os povos indígenas, através de reivindicações afirmadas no bojo do que ficou conhecido como o “Movimento Indígena”, passaram a demandar um respeito a sua forma de ser (identidade e cultura tradicional), algo até então inexistente, e, conseqüentemente, reafirmaram sua identidade étnica. A partir da ação quase pedagógica da União das Nações Indígenas – UNI, conseguiu-se realizar junto aos povos indígenas, sobretudo no que tange à autoestima, o sentimento de dignidade requerida pela categoria ‘índio’. Eles passaram a compreender que era importante aceitar, manter e promover a denominação genérica de ‘índio’ ou ‘indígena’, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos indígenas e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária. A partir disso, o sentido de índio passou de pejorativo a uma marca

identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns.

Diante desse contexto, a realidade sociocultural indígena mudou completamente. Começaram a ser valorizados os povos que falavam suas línguas originárias e praticavam suas tradições. Ser um indígena praticante das suas tradições e falante de sua língua, tornou-se um valor máximo. O processo de reafirmação das identidades étnicas, resultou na recuperação da autoestima dos povos indígenas perdida ao longo dos séculos de dominação e escravidão colonial, conforme esclarece Luciano-Baniwa:

O índio de hoje é um índio que se orgulha de ser nativo, de ser originário, de ser portador de civilização própria e de pertencer a uma ancestralidade particular. Este sentimento e esta atitude positiva estão provocando o chamado fenômeno da etnogênese, principalmente no Nordeste. Os povos indígenas, que por força de séculos de repressão colonial escondiam e negavam suas identidades étnicas, agora reivindicam o reconhecimento de suas etnicidades e de suas territorialidades nos marcos do Estado brasileiro (Luciano-Baniwa, 2006, p. 33).

Entretanto, neste estudo, quando apliquei o questionário exploratório³⁶ (Questionário 01 – Apêndice D) aos cento e quarenta e sete (147) discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRR/*Campus* Amajari que participaram da primeira fase deste estudo, percebi que alguns alunos de etnia indígena se autodeclararam não-indígenas.

Compreendo que identidade e pertencimento étnico não são conceitos estáticos, mas processos dinâmicos de construção individual e social, e que não cabe ao Estado, muito menos a mim, reconhecer quem é ou não indígena. Entretanto me causou surpresa o fato de apenas 42,0% dos alunos do IFRR/*Campus* Amajari se autodeclararem indígena, em uma instituição onde aproximadamente 70,0% dos seus alunos são oriundos de comunidades indígenas. No entanto, os alunos Ingarikó, sujeitos desta pesquisa, se autodeclararam indígena e reafirmaram serem indígenas quando entrevistados.

Por conseguinte, acredito que a autonegação identitária por parte de alguns alunos indígenas do IFRR/*Campus* Amajari nada mais é do que a tentativa de se distanciar de um “ser índio” que, historicamente, tem sido objeto de múltiplas imagens e conceituações por parte dos não-índios e, em consequência, dos próprios índios, marcadas profundamente por preconceito e ignorância.

Identificar-se como indígena, de acordo com Florêncio Almeida Vaz Filho (2010, p. 127), “é algo ligado às *raízes*, aos antigos *índios*, e ao mesmo tempo ao presente e até ao futuro”. Dessa forma, o processo de identificação pode ser estabelecido a partir da herança transmitida

³⁶ O questionário exploratório completo encontra-se no Apêndice D e o detalhamento do resultado será apresentado no 2o Capítulo – *Os caminhos metodológicos*.

por meio de seus antepassados. Nesse sentido, pode-se justificar a identidade indígena a partir da relação de ser índio porque os pais são índios e os avós eram índios, ou seja, ter ‘sangue de índio’.

Além da herança de seus antepassados, os indígenas têm em seus traços físicos uma evidente prova da sua condição indígena. O Aluno D, durante a entrevista, ao ser questionado sobre sua identidade indígena, afirmou como muita segurança que não poderia dizer que não era indígena: *“Porque eu sou indígena! Como é que eu vou dizer: eu não sou indígena, não! Não tem como”* (18/11/16). A fala do referido aluno resume um dos argumentos mais repetidos em defesa da identidade indígena, qual seja, não há como negar a identidade indígena se considerarmos as características físicas. A fala do Aluno C também contribui para essa percepção dos traços físicos como elemento caracterizador: *“Eu sou diferente das pessoas que não são indígenas por causa da minha raça. É diferente a nossa cor, o nosso corpo, o cabelo, as características, a cultura, os valores”* (18/11/16). Percebe-se na fala dos referidos alunos, que a identidade indígena é, para eles, de caráter fenotípico, algo que é óbvio, pois está na cara, no cabelo, no tom de pele, ou seja, nas características físicas.

Vaz Filho (2010) ressalta, ainda, que não basta declarar em público sua identidade indígena para comprovar a indianidade. Outro elemento necessário é a cultura, que também deve ser assumida e valorizada: *“São os costumes e determinadas práticas culturais herdadas dos antepassados que legitimam a reivindicação identitária dos indígenas”* (VAZ FILHO, 2010, p.129). Assim, a identidade indígena está relacionada não apenas à lembranças de seus antepassados indígenas, mas, também, ao seu modo de subsistência.

Convém falar novamente sobre a questão cultural indígena e lembrar do quanto ela foi ressaltada pelos alunos Ingarikó no decorrer da entrevista, inclusive relacionando-a como componente essencial na afirmação da identidade étnica e como elemento diferenciador dos não-índios, conforme comentei no terceiro capítulo, mas precisamente no subcapítulo *Um ensaio sobre o conceito de cultura*. Para ilustrar, trago novamente a fala dos alunos Ingarikó produzidos durante a entrevista semiestruturada. Ao perguntar para o Aluno A se ele se sentia igual ou diferente de outras pessoas não indígenas, de pronto ele respondeu que sim e ainda fez referência a cultura: *“Eu me sinto diferente das outras pessoas que não são indígenas. Somos diferente na cultura”* (18/11/16). Semelhante resposta foi a do Aluno B: *“O que me diferencia de outra pessoa não-índio é a cultura e os valores”* (18/11/16).

É importante destacar que somente foi possível fazer inferências sobre a questão do pertencimento à etnia indígena pelos alunos Ingarikó, de que forma eles se percebem “índios” e compreendem como o outro os enxergam, a partir da entrevista semiestruturada, porque a

observação não permitiria isso. Através das questões: *O que é ser indígena?*, *Você sente orgulho de ser indígena?*, *Você gosta de ser identificado como indígena?*, percebi que todos se sentem muito a vontade com sua identidade indígena, pois se orgulham em ser identificados como índios, não se sentem envergonhados de dizer que são índios e não se incomodam de serem identificados e/ou apresentados como indígenas.

Em relação a compreensão que os alunos Ingarikó têm sobre como são percebidos por seus professores enquanto estudantes do IFRR/*Campus* Amajari, somente o Aluno D informou que os professores o tratavam diferente dos colegas não-índios. Esse elemento “diferente” era a indiferença sentida por ele em relação a forma como os professores tratavam os alunos Ingarikó e os alunos não-indígena. Porém, essa indiferença não era sentida pelo Aluno A, Aluno B e Aluno C, que informaram que os professores davam a eles uma atenção muito maior do que a seus colegas de curso que não são indígenas. Essa informação da atenção dispensada a eles pelos professores, vai ao encontro do que a Coordenadora Pedagógica relatou, sobretudo, a maneira que o Departamento de Ensino do IFRR/*Campus* Amajari se preparou para receber os alunos Ingarikó e como se organizaram para resolver as dificuldades sentidas tanto por parte dos professores, quanto pelos referidos alunos.

No que diz respeito a percepção que os alunos Ingarikó têm sobre como são percebidos por seus colegas de curso, o Aluno A disse que os referidos colegas se percebiam diferentes deles. E aqui cumpre esclarecer que essa percepção era no sentido de superioridade por parte dos alunos não indígenas em relação aos alunos Ingarikó. Entretanto, na concepção do referido aluno, todos são iguais em relação as características físicas, mas culturalmente diferentes. Entretanto, para o Aluno B e Aluno C, a percepção é de que os colegas se identificam semelhantes a eles.

Conforme informado anteriormente, o Estado de Roraima, em termos proporcionais, possui a maior população indígena do país, composta pelos grupos étnicos – Yanomami, Yekuana, Ingarikó, Makuxi, Patamona, Taurepang, Waimiri-Atroari, Wai-Wai, Wapichana e Xirixana. Os estudos envolvendo a identidade étnica desses povos, apontam a existência de três famílias linguísticas: Aruak, Karib e Yanomami, sendo a língua Ingarikó pertencente à segunda família.

Cumpre explicar que apesar de termos a maior população indígena do país, o processo de reconhecimento dos povos indígenas no Estado de Roraima não ocorreu de maneira civilizada, pelo contrário, foi um movimento marcado por ações violentas e constrangedoras, especialmente no que diz respeito a retomada das terras indígenas que antes eram ocupados por

fazendeiros, conforme demonstram os estudos da pesquisadora Roseli Bernardo Silva dos Santos (2014).

Partindo dos pressupostos de que “a língua é inseparável do homem, segue-o em todos os seus atos” (HJELMSLEV *apud* CHAUÍ, 2006, p. 148), de que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela” (RAJAGOPALAN, 1998, p.41), e de que a definição de ancestralidade e língua são usadas pela literatura acadêmica como referências para a unidade étnica entre os grupos indígenas (SANTOS, R. M. R, 2016), faz-se necessário destacar a importância dos movimentos indígenas que enfatizaram a necessidade das línguas indígenas retomarem o seu espaço como primeira língua, imprimindo-lhes um caráter identitário e político e, contribuindo, dessa forma, para o fortalecimento de sua cultura.

Ao compreender a cultura como um “complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico” (EAGLETON, 2005, p. 54) e que o sujeito, ao longo da vida, passa por constantes processos de identificação e desidentificação, percebo que a língua, cultura e identidade são conceitos intrinsecamente ligados, tendo em vista que é por meio da língua que a cultura se constitui e é difundida, e através dela que ocorrem os processos de identificação. De acordo com as pesquisadoras Lidiane Pereira Coelho e Diana Pereira Coelho de Mesquita (2013), essa tríplice aliança nos acompanha desde que nascemos. “E, dada a pluralidade que constitui a nós, seres humanos, e à sociedade em geral, e, ainda, aos conhecimentos que são construídos cotidianamente, a cultura, a identidade e a língua se transformam ininterruptamente” (COELHO e MESQUITA, 2013, p. 25).

Isto posto, a língua se configura como produto cultural e histórico que identifica o sujeito como parte de uma sociedade. Assim, torna-se fundamental para compreensão da identidade de um povo. Nesse sentido, uma parcela considerável de indígenas, dentre eles os sujeitos de pesquisa, compreendem que falar a língua nativa é fator determinante para o reconhecimento da identidade étnica.

Durante a entrevista exploratória semiestruturada, o Aluno D revelou que tem um amigo que não é indígena porque o mesmo não sabe falar a língua de sua etnia: “*Tem um amigo meu que ele é tipo indígena, mas não é indígena, porque ele não sabe nem falar na língua... Ele sempre me pergunta: você é indígena mesmo? Sou! Sabe falar? Sim!*” (18/11/16). Observa-se que para o referido aluno, o reconhecimento da identidade está atrelado a saber falar a língua do seu povo, de modo que a relação identidade/língua se mostram interdependentes. Nesse ponto, ele se mostra cômico de que as relações linguísticas são determinantes para a constituição identitária de um grupo étnico.

A partir da fala do Aluno D, questionei-me sobre a situação dos índios que deixaram de falar a língua de seus ancestrais. Posso inferir que eles perderam a identidade indígena por não falarem sua língua nativa? Sobre isso, Oliveira e Fiorotti (2014) explicam que:

Na prática, para grande parte das pessoas a língua é o que, de certa forma, define a identidade de um sujeito, embora tal critério de delimitação do ser nem sempre se mostre válido. No caso dos índios roraimenses, por exemplo, é comum encontrar indivíduos que não praticam a língua de sua respectiva etnia e nem por isso tais sujeitos podem ser considerados “menos índios”. Por isso é importante compreender a língua não como um elemento delimitador e definidor de identidade (OLIVEIRA e DEVAIR, 2014, p. 2360).

Dessarte, depreendo que a língua possui importante espaço na formação da identidade, porém não a determina, ainda que seja apontada como uma das principais marcas de identidade de um indivíduo ou grupo. Nesse sentido, Teresa Machado Maher (2006, p. 135) argumenta que “[...] a construção da identidade não é de domínio exclusivo de língua alguma, ainda que ela seja, sempre, da ordem do discurso”. Quer dizer, não é língua que define a identidade de um indivíduo, mas o uso discursivo que se faz de tal língua. Para a autora em questão, o discurso seria a “linguagem em uso”.

Diante do exposto, é necessário enfatizar que identidade, sob a perspectiva antropológica, é “um sistema de representações que permite a construção do “eu”, ou seja, que permite que o indivíduo se torne semelhante a si mesmo e diferente dos outros” (SILVA e SILVA, 2009, p.202). A construção identitária, nesse caminho, é um processo que se realiza a partir do indígena em relação ao *karaiwa*, ou seja, aquele que o indígena estabelece como o outro.

Sendo assim, reconheço que os povos indígenas possuem uma identidade étnica, moldada a partir do diferente e definida através das interações sociais, construída socialmente e ressignificada por suas escolhas, inclusive políticas, enquanto grupos étnicos que se mantem unidos pela língua, cultura e pela luta em prol de autonomia.

4.4 DAS IDENTIDADES AOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Apresentei, até aqui, uma revisão teórica sobre a temática *identidade* a partir dos pressupostos de autores que considereí chaves para a discussão, na tentativa de encontrar caminhos que me levasse a uma análise reflexiva dos processos identitários dos alunos Ingarikó do IFRR/*Campus Amajari*.

Como vimos, os tempos atuais podem ser considerados como a era da modernidade líquida, das inovações tecnológicas, da globalização, da sociedade em rede, do software. Esta

reconfiguração da modernidade nos levou a ressignificações de diversos conceitos, antes considerados inquestionáveis, dentre eles a noção de espaço, identidade, tempo, territorialidade, dentre outros.

Contudo, nem sempre foi assim, houve um tempo – momento anterior à modernidade líquida e fluida (BAUMAN, 2005) – que a identidade do sujeito era determinada pelo nascimento e havia poucas oportunidades para que surgisse a questão “quem sou?”. Porém, quando “a modernidade substituiu os *estados* pré-modernos pelas *classes*, as identidades se tornaram tarefas que os indivíduos tinham de desempenhar” (BAUMAN, 2005, p. 55). Cada classe tinha, posso dizer, a sua trilha, trajetória, carreira estabelecida de maneira clara. O sujeito sabia qual o trajeto a tomar. Havia uma “aura” de segurança que permeava as instituições, as relações, o trabalho e tudo o mais, o que tornava tudo administrável e previsível. No entanto, chegou o tempo do “derretimento dos sólidos” – característica permanente da modernidade de acordo com Bauman – e as instituições que proporcionavam segurança iniciaram um processo ininterrupto de dissolução das forças que mantinham a questão da ordem e do sistema na agenda política, houve uma quebra das estruturas de referência.

O que está acontecendo hoje é, por assim dizer, uma redistribuição e realocação dos “poderes de derretimento” da modernidade. Primeiro, eles afetaram as instituições existentes, as molduras que circunscreviam o domínio das ações-escolhas possíveis, como os estamentos hereditários com sua alocação por atribuição, sem chance de apelação. Configurações, constelações, padrões de dependência e interação, tudo isso foi posto a derreter no cadinho, para ser depois novamente moldado e refeito; essa foi a fase de “quebrar a forma” na história da modernidade inerentemente transgressiva, rompedora de fronteiras e capaz de tudo desmoronar (BAUMAN, 2001, p. 13).

Em outras palavras, a sociedade passa por transformações que decorrem das mudanças constantes, em que a estabilidade não é possível e uma única forma não é mantida por muito tempo.

De acordo com Guy Bajoit (2006, p. 13), em sua proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas, “uma transformação profunda está em curso, alterando as relações do indivíduo com o seu contexto natural, sobrenatural e social, e principalmente consigo próprio”, decorrente dos fatores tecnológicos e econômicos, da chegada da sociedade da comunicação e informação, da sociedade da competição e do consumo, bem como do processo de globalização. Pode-se, ainda, atribuir sentido às transformações em curso ao fim das grandes ideologias e dos movimentos sociais que lhes estavam associados, a rápida evolução dos sistemas de valores, a mutação do modelo cultural industrial e o debate dos que pensam que estamos a viver uma nova etapa da modernidade.

Castells em sua obra *O poder da identidade* (1999), argumenta que a nossa vida, na contemporaneidade, vem sendo moldada pelas tendências conflitantes da globalização e da

identidade induzidas pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação que conectaram globalmente as sociedades, tornando-as culturalmente inter-relacionadas. Vejamos a sua distinção entre identidade e papel social:

[...] entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidade múltiplas. [...] Papéis (por exemplo, ser trabalhador, mãe, vizinho, militante socialista, sindicalista, jogador de basquete, frequentador de uma determinada igreja e fumante, ao mesmo tempo) são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. A importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de negociações e acordos entre indivíduos e essas instituições e organizações. Identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individualização. [...] Em termos mais genéricos, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções (CASTELLS, 1999, p. 22-23).

O teórico explicita que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A questão principal, na verdade, diz respeito a como, a partir de que, por quem, e para que isso acontece. Castells (1999) defende que a construção social ocorre sempre em contextos marcados por relações de poder. Partindo dessa definição, propõem três formas e origens de construção de identidades que tem permeado a modernidade: a) identidade legitimadora – introduzida pelas instituições dominantes da sociedade com o intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos sujeitos sociais; b) identidade de resistência – criada pelos sujeitos que, em condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pelas instituições dominantes, constroem verdadeiras trincheiras de resistência e sobrevivência, baseados em princípios diferentes dos sujeitos que permeiam as instituições da sociedade; c) identidade de projeto – elaborada por sujeitos sociais que constroem, servindo-se de material cultural ao seu alcance, uma nova identidade capaz de alterar a posição que ocupam na sociedade e transformar a estrutura social.

A primeira forma de construção de identidade origina uma sociedade civil³⁷ com seus atores sociais e suas instituições organizados de modo a reproduzirem “a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural” (CASTELLS, 1999, p. 24). Esse tipo de identidade funciona como um instrumento que permite a continuidade e, ao mesmo tempo, a harmonização dos aparatos de poder do estado e das instituições da sociedade civil.

³⁷ Castells (1999, p. 24) utiliza o termo *sociedade civil* na concepção formulada por Gramsci: “a sociedade civil é constituída de uma série de “aparatos, tais como: a(s) Igreja(s), sindicatos, partidos, cooperativas, entidades cívicas etc. que, se por um lado prolongam a dinâmica do Estado, por outro estão profundamente arraigados entre as pessoas.”

A segunda forma, a identidade de resistência, é, segundo o autor, a mais importante construção de identidade na sociedade. Ela propicia a formação de comunidades que resistem à imposição de valores, crenças, opções sexuais, enfim a todo tipo de opressão. O autor, denomina esses movimentos de resistência de *exclusão dos que excluem pelos excluídos*, ou seja, “a construção de uma identidade defensiva nos termos das instituições/ideológicas dominantes, revertendo o julgamento de valores e, ao mesmo tempo, reforçando o limite da resistência” (CASTELLS, 1999, p. 25). Funciona como um mecanismo tanto de autoafirmação dos excluídos, quanto de obstaculização das forças dos que excluem.

Por fim, a terceira forma, a identidade de projeto, é, para o autor, aquela que produz sujeitos. Neste caso, a construção da identidade “consiste em um projeto de vida diferente, talvez com base em uma identidade oprimida, porém expandindo-se no sentido da transformação da sociedade como prolongamento desse projeto de identidade” (CASTELLS, 1999, p. 26). O sujeito redefine sua posição na sociedade, chacoalha a estrutura social, deslocando suas bases. A identidade de projeto, desta forma, atua como perspectiva de mudança social.

Ao afirmar que a identidade de projeto produz sujeitos e, simultaneamente, mudanças estruturais, o teórico defende a ideia, bastante difundida na contemporaneidade, de que o sujeito – entendido como o ator social coletivo – é responsável pelas transformações sociais no âmbito mais global. A dinâmica da identidade apresentada nesse contexto, ressalta Castells, pode ser compreendida pela caracterização da identidade elaborada por Giddens (2002a), para quem a autoidentidade não é um traço distintivo apresentado pelo sujeito. Mas é o próprio ser que se tornou um projeto reflexivo a partir do “planejamento de vida reflexivamente organizado, que normalmente pressupõe a consideração de riscos filtrados pelo contato com o conhecimento especializado, torna-se uma característica central da estruturação da autoidentidade” (GIDDENS, 2002a, p. 13). Nesse sentido, somos não o que somos, mas o que fazemos de nós mesmos.

Este projeto reflexivo diz respeito, portanto, a um mundo cada vez mais constituído de informação, e não de modos preestabelecidos de conduta, em que o indivíduo realiza escolhas contínuas que passam a compor a sua narrativa de identidade, sempre aberta a revisões. A reflexividade da modernidade, considerada por Giddens (2002a) como uma das maiores influências sobre o dinamismo das instituições modernas, permite vislumbrar de que forma a modernidade, fenômeno global, altera a natureza da vida social do sujeito. Assim, apropriação de novas possibilidades de ação pelo indivíduo, oferece oportunidades de revisão de hábitos e costumes tipicamente tradicionais.

Castells (1999) ao concordar com Giddens (2002a) em relação a construção da identidade no período da modernidade, acrescenta que o surgimento da sociedade em rede, fundamentada na separação sistêmica entre o local e o global para a maioria dos indivíduos e grupos sociais, traz à tona os processos de construção da identidade, induzindo novas formas de transformação social. Segundo o autor, o planejamento reflexivo da vida se torna impossível somente para o sujeito que não ocupa o espaço atemporal de fluxos de redes globais. Assim, cabe ao sujeito entender os processos e traçar suas estratégias identitárias de acordo com seu projeto de vida naquele período. Dessa forma, passo de **identidades a processos identitários**.

Compreendo que o movimento das sociedades modernas conduz o sujeito a uma diferenciação da sua identidade de acordo com as suas atividades. Por isso, a noção de processo identitário se fundamentar como reflexivo a partir da complexa relação entre a individualidade e a coletividade nas diversas esferas da vida social. Ianni (2004), em seu texto *Dialética das relações raciais*, infere que é a partir das relações sociais que os sujeitos são construídos. Vejamos:

[...] o indivíduo tomado no singular ou coletivamente, forma-se, conforma-se e transforma-se na trama das relações sociais. São varias, mutáveis e contraditórias as determinações que constituem o indivíduo, no singular e coletivamente, o que pode transformá-lo e transformá-lós; [...] todos e cada um visto como criados e recriados, modificados e transfigurados na trama das relações sociais, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais; envolvendo sempre processos socioculturais e político-econômicos, desdobrando-se em teorias, doutrinas e ideologias. Assim se dá a metamorfose do indivíduo “em geral”, indeterminado, em indivíduo “em particular”, determinado, concretizado por várias, distintas e contraditórias determinações. Esse o clima em que germina o “eu” e o “outro”, o “nós” e o “eles”, compreendendo identidade e alteridade, diversidade e desigualdade, cooperação e hierarquização, divisão do trabalho social e alienação, lutas sociais e emancipação (IANNI, 2004, p. 27/28).

Nesse sentido, a identidade do sujeito construída nas relações sociais é marcada pela identidade e diferença, pela construção e desconstrução em relação ao que somos (ato de pertencimento) e o que o outro é (ato de atribuição). Dessa forma, os processos identitários podem ser compreendidos a partir da inserção social dos sujeitos em contextos sociais, caracterizados pelo descentramento, fragmentação e efemeridade desse mundo dinâmico, líquido e cambiante.

A pesquisadora Jocelaine O. dos Santos (2016), em seus estudos sobre os processos identitários do Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT, argumenta que o processo de (re) (des) construção das identidades está intimamente ligado aos preceitos da modernidade, com identidades que se encontram num processo contínuo de produção, acompanhando o ritmo da modernidade. “Este processo é “resultado”, não voluntário, da modificação dos modos de identificação dos indivíduos, consequência das grandes

transformações na organização política, econômica e simbólica das relações estabelecidas na modernidade líquida” (SANTOS J., 2016, p. 107).

Esses processos de construção da identidade estão intimamente ligados aos preceitos da modernidade líquida (BAUMAN, 2001), em que a identidade do sujeito não é permanente e sim móvel, que se faz e se desfaz facilmente, formada e transformada continuamente à medida que acontecem as relações sociais e culturais. A identidade passa por um processo contínuo, dinâmico, permanecendo sempre incompleta. Este processo é resultado, não voluntário, da modificação dos modos de identificação dos sujeitos, consequência das relações estabelecidas na modernidade líquida. Nessa perspectiva, os processos identitários partem da concepção de mundo líquido, fluido e cambiante e se baseiam na relação complexa entre a individualidade e a coletividade nas diversas esferas da vida social.

4.4.1 Um olhar sobre os processos identitários dos alunos Ingarikó a partir do uso das TIC

Ao considerar a identidade um projeto reflexivo, construída a partir das interações que acontecem entre o sujeito e o meio sociocultural no qual está inserido, me afasto da ideia de identidade fixa, ancorada numa visão essencialista, e me aproximo da ideia de identidade em constante processo de construção.

Nesse sentido, concordo com Follmann (2012, p. 86) para quem os processos identitários envolvem dinâmicas individuais e coletivas, que se inter-relacionam e estão em permanente diálogo com os valores pessoalmente buscados e os valores socialmente propostos. “São processos que se dão tanto para outrem como para si mesmo, tendo por resultado sempre uma ‘costura’ de uma parte do que é ‘herdado’ e o que é ‘almejado’ e, de outra parte, entre o que é ‘atribuído’ e o que é ‘assumido’.” Compreendo que a cultura pode ser essa costura que constrói as identidades a partir da diferença. “A diferença, sabemos, é essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura” (HALL, 2003, p. 33).

Sobre isso, Santos (2015) infere que as identidades são construídas por fenômenos que se entrelaçam numa sequência de fatos pelas idas e vindas constantes seguidas e envolvidas pelo sistema de significação.

[...] a identidade vai se ajustando como uma marca que é delimitada na relação de oposição com o outro, desta maneira, as trilhas estabelecem interconexões, contrastes de forma desafiadora e se reinventam como uma mutação da diferença na relação com o mundo. Então o processo de identidade não se fecha entre um ponto e outro como se fosse uma obra em construção [...] ele está sempre em andamento, que intercruza situações para além de uma construção (SANTOS, 2015, p. 205/206).

Essas identidades construídas e desconstruídas socialmente em relação ao que somos e ao que queremos representar, marcadas pela diferença, são mais evidentes em determinados momentos do que em outros. Woodward (2014) esclarece que a identidade se dá a partir da diferença, uma vez que é construída em meio a representações sociais e culturais através de relações de poder e de práticas sociais, a partir do momento em que *eu me distingo do outro*. Corroborando com essa construção identitária a partir da diferença, Hall (2014) infere que:

[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado ‘positivo’ de qualquer termo – e, assim, sua ‘identidade’ pode ser construída (HALL, 2014, p. 110).

É importante destacar que o uso do termo *diferença* associado a *identidade*, nesta pesquisa, justifica-se devido ao fato de que os povos indígenas – e aqui destaco particularmente os alunos Ingarikó – durante as suas vidas, a todo o momento, construíram sua identidade étnica/indígena, até mesmo a identidade de estudante de curso técnico, pela marcação da diferença e pela classificação hierarquizada que a sociedade produz em relação a uma identidade considerada “padrão”, ou seja, a identidade do homem branco, o *karaiwa*.

Sabe-se que os povos indígenas são marcados por situações de exclusão, discriminação, marginalização, preconceito e racismo que sofreram e/ou sofrem em algum momento de suas vidas. Conheço vários relatos de indígenas que tiveram sua identidade questionada pelo simples fato de utilizarem bens típicos da cultura dos “brancos” (carro, celular, eletrodoméstico, etc.).

Oliveira e Fiorotti (2014), em seus estudos sobre a identidade indígena, trazem a narrativa do Sr. Terêncio, da comunidade Ubaru, que foi questionado sobre a mudança do método de construção de sua casa, tendo em vista que utilizou o material zinco para fazer o telhado e não a palha (material frequentemente utilizado nos telhados das casas das comunidades). Vejamos seu relato: “Agora alguém como vocês ou como antropólogos, missionários dizem ‘Poxa, uma vez que vocês têm uma casa de zinco, vocês não são mais indígenas’. Não! A casa é que não é casa de indígena, agora o indígena mora embaixo” (OLIVEIRA e FIOROTTI, 2014, p. 2359).

Joênia Wapichana³⁸, em entrevista a Adriana Negreiros, na revista Piauí, mostrou-se irritada quando lhe perguntaram se índios poderiam ter notebook ou celular. “A visão de que moramos no mato, andamos sem roupa e pintamos frequentemente o corpo não é nossa. É do

³⁸ Joênia Batista de Carvalho, mais conhecida como Joênia Wapichana (em referência a etnia Wapichana, seu grupo étnico), é advogada e a primeira mulher indígena eleita Deputada Federal, com 8.491 votos, representante do Estado de Roraima, pelo partido Rede, durante as eleições de 2018.

branco. Nenhuma cultura fica estagnada. Se fosse assim, os brancos ainda viveriam como os portugueses que chegaram ao Brasil, com aquelas rouponas e perucas” (NEGREIROS, 2019).

Percebe-se que a temática do preconceito entre os povos indígenas é recorrente nos discursos e ações sociais, seja na luta pela demarcação de terras, no reconhecimento de sua identidade étnica ou na busca por um projeto de educação escolar diferenciada. Causadora de situações conflituosa, ora discriminando os indivíduos apontados como índios, ora, em sentido inverso, lhes negando tal condição, o preconceito matiza os dramas sociais vivenciados por eles. Desta forma, relacionei a identidade indígena dos alunos Ingarikó à diferença, a partir da ideia que eles constroem de si próprio, baseada no que o outro é, através das relações sociais e práticas culturais.

No entanto, a entrevista semiestruturada com os alunos Ingarikó me revelou algumas surpresas, dentre elas destaco a ausência de situações de preconceito enfrentadas por eles devido à sua condição indígena. Na terceira parte da referida entrevista, previ uma discussão sobre identidade, cultura e TIC, e dentre as várias questões, elaborei três em relação ao preconceito. Na primeira questão, *Você já sofreu algum preconceito por ser indígena?*, todos os alunos responderam que não. Com relação a questão *Você já sofreu algum preconceito por ser indígena utilizando um celular?*, novamente os alunos afirmaram que não, contudo o Aluno D informou que um colega do alojamento do IFRR/Campus Amajari se surpreendeu quando o viu usando o celular e teceu um comentário. Porém, ele não se importou com o comentário e, inclusive, acha que o colega falou em tom de brincadeira. Sobre a questão *Você já sofreu algum preconceito nas redes sociais (Facebook)?*, com exceção do Aluno C que não tem perfil no *Facebook*, os demais responderam que não. Importante ressaltar que não identificamos na fala dos alunos nenhuma “discriminação” sofrida por não saberem lidar com as TIC.

Quando entrevistei a Coordenadora Pedagógica do IFRR/Campus Amajari e conversarmos sobre os processos identitários dos alunos Ingarikó, enquanto estudantes do curso técnico, indaguei como eles se produziam identitariamente perante seus colegas e professores, se assumiam sua identidade étnica ou incorporavam outra identidade. Foi interessante saber que a produção identitária deles frente aos colegas e professores, desde o início do curso, foi de se assumirem como indígenas.

Os alunos ingarikó assumiram sua identidade étnica durante todo o curso. Eles se colocavam como sujeitos indígenas, se posicionavam em sua turma quando acontecia alguma coisa. Lembro de um ocorrido que aconteceu no alojamento, no quarto onde dormiam, e quando fomos conversar com os alunos, eles se posicionaram, falaram que aquilo não era algo comum na comunidade deles, que eles viam como algo errado o que havia acontecido. Eles não incorporaram outra identidade, se viam como indígena ingarikó, no seu contexto étnico (Coordenadora Pedagógica do IFRR/CAM, 14/03/18).

Concordo com a Coordenadora Pedagógica em relação a afirmação da identidade étnica/indígena pelos alunos Ingarikó, contudo, acredito que no período em que foram estudantes do IFRR/*Campus* Amajari, também, assumiram diferentes identidades, dentre elas a identidade de alunos de curso técnico. Sabe-se que o espaço escolar é favorável à construção e desconstrução das identidades dos sujeitos que ali transitam. Sobre isso, Guacira Lopes Louro (1999) explicita que as identidades produzidas no espaço escolar podem ser provisórias, descartáveis, rejeitadas e abandonadas. Desse modo, os alunos são sujeitos de identidades transitórias e contingentes e, “nada proíbe pensar que diferentes quadros identitários se imbricam uns aos outros, a fim de contribuir para o sentimento de identidade” (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p.147).

Nesse sentido, o universo escolar possibilita um entrelaçamento de diferentes grupos e referências sociais, regidos por um sistema de normas e regras de funcionamento, capaz de se atualizar conforme os interesses de seus participantes. Diferentemente do meio familiar, onde o sujeito tem sua privacidade e sua individualidade, na escola é praticamente impossível escapar à rede social.

Nesse processo de inter-relação, segundo Castells (1999), as identidades se ligam às atividades, à história de vida, ao futuro, aos sonhos dos sujeitos. Permitem, de um lado, a percepção como sujeito único, tomando posse de sua realidade individual e, portanto, da consciência de si mesmo. De outro, permitem a diferenciação entre o eu e o outro, termo de comparação que possibilita o destaque das características identitárias de cada um.

Compreendo que os alunos Ingarikó, sujeitos desta pesquisa, construíram sua identidade étnica como indígenas através de seu grupo familiar e nas interações sociais em sua comunidade. Contudo, foi no IFRR/*Campus* Amajari que vivenciaram um contato mais intenso com o “outro”, com as diferenças e, por que não dizer também com as TIC. Nesse sentido, depreendo que suas identidades estão constantemente em construção, que as diferenças se tornam mais evidentes em determinados momentos do que em outros e que, nos espaços de aprendizagem promovido pelo IFRR/CAM, os processos identitários dos sujeitos de pesquisa adquiriram diferentes sentidos.

É importante destacar que os referidos alunos, ao serem questionados sobre o que mais gostam na cultura indígena e na cultura não-indígena, mencionaram atividades relacionadas diretamente à natureza (como por exemplo caçar, pescar e plantar) no que se refere à vivência indígena. Em contrapartida, fizeram referência ao celular, computador, Internet no que diz respeito a cultura não-indígena. Observa-se que neste reconhecimento do que seria “melhor” entre as duas culturas, os sujeitos fazem um movimento de (re)construção cultural que, de certa

forma, contribui com os seus processos identitários. Ao buscarem novas identificações, não se anula o “quem somos”, mas agregam conhecimentos e valores.

Na V Mostra Pedagógica do *Campus Amajari: Sustentabilidade e Educação do Campo: Práticas Inovadoras para o Presente e o Futuro* tive oportunidade de observá-los interagindo com profissionais de diversas áreas e titulações, professores, estudantes e comunidade acadêmica durante as atividades *Arco e Flecha*, quando apresentaram os tradicionais utensílios indígenas utilizados para defesa, caça e pesca, e *Competição de Foguetes*, atividade que não faz parte da cultura indígena.

Em a atividade de *Arco e Flecha* (Figura 12), coordenada pelos alunos Ingarikó na referida Mostra Pedagógica, foi possível observar a empolgação deles ao explicarem como utilizar as ferramentas tradicionais que fazem parte de sua cultura. Percebi, por parte dos alunos, a reafirmação da identidade étnica e, de certa forma, orgulho em se apresentarem como conhecedor e representante da cultura indígena.

Figura 12 – V Mostra Pedagógica do *Campus Amajari*: Atividade Arco e Flecha



Fonte: Acervo do IFRR/*Campus Amajari*.

Vejamos que a fala da Coordenadora Pedagógica do IFRR/*Campus Amajari* vai ao encontro da minha percepção:

Foi muito interessante perceber como eles se sentiram importante, pois muitos colegas não indígenas, na hora de fazer a atividade de Arco e Flecha, não sabiam utilizar os instrumentos, sendo necessário a ajuda deles. Esse sentimento de importante deriva do fato deles saberem fazer e nós não. Foi bem interessante perceber como naquele momento eles se sentiram importante, valorizados, a cultura também valoriza. Lembro muito bem desse momento. Bem como em outras atividades interculturais, eventos sobre a cultura, eles sempre explicavam como aconteciam na cultura indígena em relação a dança, comida, crença. Embora eles fossem tímidos, em relação a falar sobre a cultura deles, ao contexto de como eles viviam, era impressionante como eles se motivavam e

sempre se colocavam em valorização em tudo o que falavam (Coordenadora Pedagógica do IFRR/CAM, 14/03/18).

Destarte, na *Competição de Foguete* – ação do projeto de lançamento de foguetes com o uso de garrafas PET que tem por objetivos fomentar o interesse dos discentes por Física, Astronomia e ciências afins, além de promover a difusão dos conhecimentos básicos de uma forma lúdica e cooperativa entre o alunos e professores – a identidade que sobressaiu nos sujeitos de pesquisa foi a de estudante técnico, uma vez que eles realizaram uma atividade que não faz parte da sua cultura, porém, aqui cabe ressaltar, que se consagraram como equipe campeã, tendo como o lançador de foguete o Aluno C.

A respeito da dinâmica do processo identitário, Silva (2014) infere que somos nós quem fabricamos as identidades, no contexto das nossas relações culturais e sociais. Dessa forma, a (re)afirmação da identidade indígena e a construção da identidade de estudante técnico dos alunos Ingarikó estão sendo formadas a partir da relação com o outro, em que a cultura, nesta relação, pode ser entendida como um sinal de diferenciação. Afinal, quando uma identidade é afirmada, outras são excluídas: eu sou indígena e você não é.

Nesse sentido, Hall (2006, p. 12) argumenta que “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades”, ou seja, a identidade é formada e transformada constantemente, em diferentes momentos, de acordo com o que somos e o que queremos representar.

Sabe-se que modernidade impõe ao sujeito uma função multifacetada, tendo em vista que para transitar nesse cenário é necessário se adaptar as novas tecnologias que se renovam diariamente. Portanto, os sujeitos que deram vida e voz a este estudo – os alunos Ingarikó moradores da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e concluintes do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio do IFRR/*Campus* Amajari, no ano de 2016 – são considerados, nesta pesquisa, como sujeitos modernos.

Se outrora o índio possuía uma identidade considerada fixa que lhe assegurava bom desempenho do papel de indígena, hoje o vemos em busca de uma identidade que lhe confira o lastro necessário à sua segurança, aos seus direitos de cidadão indígena, ao seu desenvolvimento intelectual e profissional. Desta forma, os alunos Ingarikó representam, alegoricamente, o sujeito moderno, que veio se descentrando (HALL, 2006) ao longo das últimas décadas e perdendo, nesse processo, a “unidade” do seu “eu” biográfico, sem contudo perder a sua identidade étnica. Tendo em vista que estudaram em escola pública, saíram de sua comunidade para cursar um curso técnico, retornaram para sua comunidade para compartilhar seus

conhecimentos, e, atualmente, dos quatro alunos Ingarikó, três estão trabalhando como professor em suas comunidades e todos estão cursando Licenciatura Plena em Pedagogia, na modalidade a distância, na Faculdade Educacional da Lapa – FAEL, unidade de Boa Vista-RR.

Compreendo que, mesmo morando na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, os alunos Ingarikó representam, sim, o sujeito moderno. Haja vista que as características da modernidade – reorganização do tempo e do espaço, os mecanismos de desencaixe e a flexibilidade das instituições – afetaram seu modo de vida, possibilitando-lhes sua ressignificação como sujeito e, diante da diversidade de escolhas, lhes obrigaram, de certa forma, a optar por um estilo de vida. Convém explicar, que o estilo de vida a que me refiro não diz respeito apenas ao poder de consumo no supermercado material e cultural, mas às escolhas e decisões que eles fizeram diante das diversas possibilidades disponibilizadas pelas instituições modernas.

Assim, ao planejar sua vida considerando os riscos e as possibilidades, os alunos Ingarikó produziram o que Giddens (2002a) chama de autoidentidade, uma vez que escolheram o seu estilo de vida e contribuíram para reconstruir o lugar em que vivem, ou seja, sua comunidade. A partir da construção da autoidentidade, eles redefiniram sua posição na sociedade, sacudiram a estrutura social e remodelaram a base material da sociedade (CASTELLS, 1999).

Dessa forma, relaciono, também, a construção da autoidentidade dos alunos Ingarikó à identidade de projeto proposta por Castells (1999), tendo em vista que com base em uma identidade oprimida – a identidade indígena – eles se tornaram ator social coletivo, contribuindo para a transformação social. Um vez que a identidade de projeto produz sujeitos e, conseqüentemente, mudanças estruturais na sociedade em que o mesmo faz parte, através do seu planejamento de vida reflexivamente organizado.

A partir do momento que os alunos Ingarikó se tornaram estudantes do IFRR/*Campus* Amajari e começaram a utilizar as TIC, em especial o celular e a Internet, como um recurso metodológico no processo de ensino e aprendizagem, bem como em sua vida de maneira geral, passaram a fazer parte do que Hall (2006, p. 74/75) intitula “aldeia global”, em que a vida social, de certa forma, se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, fazendo com que as “*identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem “flutuar livremente.”

É importante apresentar a análise que a Coordenadora Pedagógica fez dos alunos Ingarikó a partir do ingresso no IFRR/*Campus* Amajari, no ano de 2014, até a conclusão do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio, em 2016.

Vejam os:

[...] é inegável o crescimento e amadurecimento desses alunos, sem negar sua questão identitária e étnica. Chegaram muito tímidos, quando falávamos com eles, baixavam a cabeça, no entanto, hoje eles veem ao nosso encontro para conversar, seja pessoalmente, ou nas redes sociais. Uma mudança significativa que eu atribuo a questão da interação e integração com outros sujeitos, da apropriação da relação intercultural, mas também ao uso das tecnologias de comunicação dentro e fora de sala de aula, fizeram com eles se desenvolvessem nessas relações (Coordenadora Pedagógica do IFRR/CAM, 14/03/18).

Percebo que nesse percurso da construção identitária, o sujeito está suscetível a várias influências, não apenas do grupo no qual se insere, mas também do outro. Entretanto, os alunos Ingarikó enquanto discentes do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio, do IFRR/*Campus* Amajari, não formaram um contingente passivo e amorfo, pelo contrário, adotaram uma postura proativa que, conseqüentemente, chamou atenção a causa indígena e o respeito a sua cultura.

Nesse sentido, o ingresso em um curso técnico, pode ser descrito como um instrumento de empoderamento, em que pesem todos os obstáculos enfrentados pelos referidos alunos para a permanência e conclusão do curso. A apropriação dos novos saberes, dentre eles os saberes técnicos, em meio a influências diversas, foi aos poucos sendo incorporada ao modo de ser dos alunos Ingarikó, alterando suas atividades cotidianas tanto na instituição de ensino quanto em suas comunidades, em virtude da assimilação de valores e costumes do não-índio, como por exemplo, o uso das tecnologias digitais. No entanto, isso não implicou a perda de sua etnicidade, pelo contrário, contribuiu para (re)afirmação da identidade indígena e para a (re) (des)construção dos processos identitários, em momentos diversos, de acordo com o que são e o que querem representar, no interior de diferentes sistemas de representação e práticas discursivas vivenciadas nas interações sociais.

5 CONSIDERAÇÕES DE UMA *KARAIWA*

... os homens se sabem inacabados. Têm a consciência da sua inconclusão.
Aí se encontram as raízes da educação...
Paulo Freire

O pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire (1987) compreende que o homem é um ser humano inacabado em constante processo de construção. A pesquisa, sendo objeto do homem, não chega ao término, transcende e vai além, tendo em vista que ao fazê-la, vislumbra-se o surgimento de novos questionamentos, o que a torna, de certa forma, um processo contínuo e permanentemente inacabado. Apesar da consciência deste inacabamento, entendo que consegui não só responder à questão norteadora de pesquisa – *De que forma os alunos Ingarikó do IFRR/Campus Amajari, na contemporaneidade, em uma era denominada tecnológica, se constituem e se processam identitariamente, em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação?* – como também identifiquei outros questionamentos que poderão impulsionar novos caminhos a serem percorridos por tantos outros pesquisadores no campo da educação. Contudo, não cabe aqui apontá-los.

Desde o momento em que me propus refletir sobre os modos como se configuram os processos identitários dos alunos de etnia Ingarikó a partir da utilização das tecnologias de informação e comunicação – TIC em suas práticas informacionais no contexto educacional, tinha a convicção de que não seria um caminho tranquilo, livre de angústias e incertezas. E que não seria possível, mesmo que quisesse, realizar considerações que finalizassem este estudo, tendo em vista que tanto *identidade* quanto *tecnologia* são temáticas que nos impossibilitam finalizar qualquer reflexão em consideração as suas características líquidas, fluidas e cambiantes que estão sempre se reconfigurando. Entretanto, é necessário apresentar algumas considerações.

Primeiramente, gostaria de destacar o importante movimento que esta pesquisa causou em mim. Confesso que a minha forma de olhar para os povos indígenas, como também a minha postura como cidadã brasileira e professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Roraima foram ressignificadas. Hoje o meu olhar para os indígenas e para as suas lutas em defesa do direito sobre as terras que tradicionalmente ocupam, bem como do reconhecimento de sua cidadania diferenciada, é de muito mais compreensão e alteridade. Só por isso, esta pesquisa e todos os ensinamentos que ela me trouxe já valeram muito a pena.

Acredito que essa ressignificação não aconteceu somente comigo, enquanto pesquisadora, mas também para algumas pessoas que conviveram com os alunos Ingarikó durante o período em que foram estudantes do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade

Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo IFRR/*Campus* Amajari. Vejamos a fala da Coordenadora Pedagógica do referido instituto:

Conviver com os alunos Ingarikó foi muito enriquecedor para nós enquanto profissionais e pessoas. Diante dessa relação intercultural que tivemos com eles, foi necessário compreendermos o outro, a sua cultura e o seu modo de ser, para que possamos nos compreender também. Foi uma aprendizagem muito significativa, enriquecedora, acredito que evoluímos muito em nossas relações (Coordenadora Pedagógica do IFRR/CAM, 14/03/18).

Destaco, de modo pontual, as reflexões que foram feitas a partir dos aspectos principais que constituíram esta pesquisa, quais sejam: a forma como os alunos Ingarikó se apropriaram das tecnologias de informação e comunicação – TIC, as dificuldades enfrentadas por eles nesse processo de apropriação de conhecimentos e seus processos identitários enquanto estudantes de curso técnico no IFRR/*Campus* Amajari.

Sabe-se que a interação dialética entre a sociedade e a tecnologia não se constitui como algo novo para nenhuma sociedade, muito menos para os povos indígenas que não podem ser compreendidos sem suas ferramentas tecnológicas. A sociedade, ainda que de forma desigual, tem demandado o uso intenso das tecnologias de informação e comunicação, não somente em contextos que exigem o uso delas ou que se precisa cumprir demandas específicas, mas permeando a nossa vida de maneira ampla.

Diante do pressuposto de que alunos de curso técnico possuem conhecimentos suficientes para responder as demandas digitais necessárias do curso, é possível pensar nas relações comuns e particulares de conflito que os alunos Ingarikó mantiveram com as TIC em suas trajetórias enquanto estudantes do Curso Técnico em Agropecuária. Considero como a relação mais comum entre os referidos alunos o interesse em compreender as tecnologias digitais e delas fazerem o uso. À medida que foram utilizando-as, surgiram as complexidades particulares de cada um, como por exemplo a dificuldade em digitar, utilizar a senha, dentre outras.

Apesar de o uso das TIC pelos povos indígenas ser visto a partir de diferentes perspectivas – ora negativa, por trazer consigo valores, códigos e pautas não próprios da cultura indígena; ora positiva, por significar um instrumento de empoderamento usado a favor de interesses pessoais bem como da preservação, promoção e fortalecimento de suas culturas – acredito que ao serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos Ingarikó, tanto pelos professores quanto pelos sujeitos, funcionaram como molas propulsoras e recursos dinâmicos de educação, permitindo uma prática pedagógica diferenciada desenvolvida em sala de aula. Dessa forma, tornaram-se essenciais no processo de ensino e aprendizagem,

favorecendo a construção dos saberes. Entretanto, é necessário ressaltar que as TIC, como ferramenta tecnológica, são apenas mais um dispositivo utilizado dentre tantos que proporcionam a mediação entre professor, aluno e saberes escolares.

Uma outra relação comum que destaco, é o interesse dos alunos Ingarikó pela aquisição de conhecimentos que os fez saírem de suas comunidades, se apropriarem das tecnologias digitais e delas usufruírem competentemente. Ao fazerem uso das tecnologias digitais – celular e computador, especificamente – e acessarem a rede mundial de computadores, perceberam que tais tecnologias lhes poderiam ser útil em relação a seus estudos, assim como lhes serviriam de companhia e entretenimento durante os finais de semana em que permaneciam no alojamento do IFRR/*Campus* Amajari, oportunidade que tinham para acessar as redes sociais e interagirem virtualmente.

Reconheço que o processo de apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos sujeitos de pesquisa não é algo fácil, pelo contrário, sentiram muitas dificuldades em utilizar o celular e o computador, conforme relataram em suas entrevistas. Entretanto, superaram as dificuldades apresentadas com o uso das tecnologias digitais e, preferiram muitas vezes estudar através delas, tendo em vista que as mesmas lhes possibilitaram acesso a informações e complexidades de contextos tanto próximos como distantes de sua realidade que, num processo educativo, lhes serviram como elemento de aprendizagem, como motivação, espaço de geração de saberes e conhecimentos técnicos científicos, bem como de socialização.

Hoje compreendo com tranquilidade a afirmação feita por uma professora do IFRR/*Campus* Amajari, no início desta pesquisa, de que não há diferença em relação a utilização das TIC por um aluno indígena ou não-indígena: “*são todos iguais quando estão com um celular na mão!*”. Ou seja, ambos agem igualmente diante dos recursos tecnológicos e de forma semelhante se apropriam deles. As tecnologias digitais despertam no seres humanos interesses por elas mesmas e por conhecimentos diversos.

Ao refletir sobre a identidade dos alunos Ingarikó em contexto educacional, na presente pesquisa, não tive o intuito de fixar a identidade como étnica/indígena, pelo contrário, a intenção foi de reconhecer que somos – eu, eles, vós, todos – constituídos de múltiplas identidades construídas desde o nosso nascimento, ao longo de nossas vidas, através de práticas sociais e discursivas dentro das relações sociais nas quais estamos inseridos. Tive o cuidado de não tratar a fala dos sujeitos de pesquisa e as informações que se dispuseram a dar apenas como objeto de estudo. Quis que suas falas fossem trazidas e mostradas como depoimentos de sujeitos que narram as suas histórias. Quis lhes dar voz através da minha escrita.

Nesta pesquisa, compreendi a identidade como construções pessoais e sociais que se

entrecruzam numa configuração particular, a partir das interações que acontecem entre o sujeito e o meio sociocultural no qual está inserido. Dessa forma, considero a instituição escolar – IFRR/*Campus* Amajari – como um dos espaços sociais onde os sujeitos de pesquisa compartilharam referências, representações, significados e outras práticas identitárias. A referida instituição de ensino significou para os alunos Ingarikó um espaço que lhes proporcionou uma ligação semelhante a que os povos indígenas tem com suas terras, um caminho que os leva de volta a si mesmos, sem que isso signifique dar um passo para atrás – pelo contrário, em um mundo em constante movimento e transformação, o lugar de origem representa um ponto de referência que nos permite transitar com mais segurança e saber aonde ir – ao mesmo tempo que os projetou para frente em direção a novos caminhos, ofereceu condições para que os alunos Ingarikó construíssem as suas identidades a partir do seu projeto reflexivo.

É importante mencionar que, ao olhar para os processos identitários dos alunos Ingarikó, procurei me esquivar da re-essencialização das identidades e compreendê-los, fundamentalmente, como relacionais e situacionais. Desta forma, voltei a atenção para os identificadores de demarcação de diferença. Tal enfoque me aproximou dos sujeitos de pesquisa e de como eles se veem e são vistos, das questões que tornam relevantes os sentidos de identificação e diferenciação, e de que forma eles se constituem e se processam identitariamente.

Nesse sentido, compreendo que nos processos identitários dos alunos Ingarikó o ‘eu’ torna-se, cada vez mais, um projeto reflexivo (GIDDENS, 2002a), mesmo com a forte referência da tradição cultural indígena e diante um mundo de diversidade, de possibilidades abertas e de escolhas, os referidos alunos tornaram-se responsável por si mesmo e assumiram o planejamento estratégico da vida.

O *corpus* de análise discursiva me fez perceber que a identidade dos sujeitos de pesquisa se molda, líquida que é, às identificações (ou diferenças) que os alunos têm de si, do que se espera deles – comunidade e instituição de ensino – e do lugar que ocupam no mundo. Desta forma, acredito que eles constroem e reconstroem suas identidades, numa cadeia responsiva, numa estreita relação com o outro, marcando sua diferença em relação a ele. Esse movimento de (re)construção é típico do sujeito da modernidade, “é uma forma altamente reflexiva de vida” (HALL, 2006, p. 15), pois estão em constante processo de reflexão acerca de sua identidade étnica/indígena e da identidade de estudante técnico do IFRR/*Campus* Amajari.

Os referidos alunos, conseguiram, de certa forma, desconstruir uma das visões mais correntes dentro do senso comum: a imagem de primitividade a que habitualmente os povos

indígenas são relacionados. Apresentaram-se como cidadãos do presente, modernos e conectados, interessados na formação técnica e também na superior – durante a entrevista compartilharam o desejo de cursar uma faculdade e assim o fizeram – conscientes de que essas formações nada têm de conflitantes com sua identidade étnica/indígena.

Tenho a consciência de que muitos caminhos poderão ser tomados daqui para frente, exigindo novas e mais profundas investigações. Desejo que esse estudo, que não se esgota aqui, proporcione mais um olhar acerca da temática identidade, na medida em que fazemos uma reflexão sobre a construção dos processos identitários.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais; pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

AMAJARI. (2016). Disponível em:
< <http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/1400027>>. Acesso em: 20/11/2016

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Estudo de caso: seu potencial na educação*. In: **Caderno de pesquisa**. 49, p. 51-54, maio 1984. Disponível em:
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>> Acesso em: 10/05/2015.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

_____. *O que é um estudo de caso qualitativo em educação?* In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em:
<<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/753/526>> Acesso em: 10/05/2015.

ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. **A construção social da informação: práticas informacionais no contexto de Organizações Não-Governamentais/ONGs brasileiras**. 1998. Tese (Doutorado em Ciência de Informação). Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

ARISTÓTELES. **Poética**. Rio de Janeiro/Porto Alegre: Ed. Globo, 1966.

_____. **Ética a Nicômaco**. Madri: Espasa-Calpe, 1972.

BAJOIT, Guy. **Tudo muda: proposta teórica e análise de mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BAKER, C. D. *Ethnomethodological analyses of interviews*. In: GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. (orgs.). **The handbook of inter-view research**. Thousand Oaks: SAGE, p. 777-795, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições 70, 2011.

BARTH, Frederik. 1969. **Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Difference** (Org.). Boston: Little, Brown and Co.

BASSEY, Michael. **Case study research in educational settings**. Londres: Open University Press, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. RJ: Zahar, 2012.

BECK, Ulrich. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BECKER, Bertha Koiffmann. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BONILLA, Maria Helena. **Escola Aprendente: para além da sociedade de informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BOOKCHIN, Murray. **Ecologia de la libertad**. Buenos Aires: Editorial Altamira, 1993.

BORDINI, M. da G. *Estudos culturais e estudos literários*. In: **Revista Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 11-22, setembro, 2006.

BRASIL. **Decreto 15 de abril de 2005**. Homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, localizada nos Municípios de Normandia, Pacaraima e Uiramutã, no Estado de Roraima. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Dnn/Dnn10495.htm>. Acesso em: 20/11/2016.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 20/11/2016.

BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
CASSIRER, Ernst. **Antropologia filosófica**. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CAMPOS, Ademar da Silva. **Conhecendo as raízes do Brasil: História e cultura dos povos indígenas**. 2. Ed. Belém, PA: Cultura Brasil, 2017.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2002.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Critérios de Indianidade ou Lições de Antropofagia*. In: **Tempo e Presença**, n. 169, 1981.

_____. **Cultura com Aspas e Outros Ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARVALHO, Ednéa do Nascimento. **A Interiorização do Ensino Superior na Amazônia: O Caso de Santarém no Oeste do Pará – 1985 a 2010**. 2014. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2014.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. In.: **A era da informação: economia, sociedade e cultura** (v.1). 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *O poder da identidade*. In.: **A era da informação: economia, sociedade e cultura** (v.2). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura política e política cultural**. São Paulo: Estudos Avançados 9 (23), 1995, p.71-84. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100006>.
Acesso em: 20/05/2018.

_____. *A linguagem*. In: _____. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 136-151.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, ano/vol. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. *Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes*. In: **Revista Entreletras**, vol. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013. Araguaína, TO.

CRUZ, Maria Odileiz Souza. *Os Ingarikó (Kapon) na Terra Indígena Raposa Serra do Sol*. In: **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 4, n. 6, p. 117-154, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2006.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em Psicologia Social. Dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2 ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1999.

DUARTE, R. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. In: **Cadernos de Pesquisa**. n.115, p.139-154, março/2002. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 20/11/2016.

DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

FALCÃO, M. T.; GALDINO, L. K. A; OLIVEIRA, S. K. S. DE. *Conhecimento tradicional dos Ingarikó – Terra Indígena Raposa Serra Do Sol – Roraima e as estratégias para sobrevivência*. In: Volume Especial da **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, em parceria com o V Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Aplicada à Gestão Territorial, v. 18, n. 2, p. 5-19, Set. 2016, <http://uvanet.br/rcgs>. ISSN 2316-8056 © 1999. Universidade Estadual Vale do Acaraú.

FARIAS, Adeline Araújo Carneiro. **Os significados da tensão rural – urbano entre jovens rurais: identificações e projetos de vida**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo/RS, 2016.

FIGUEIREDO, Eurídice; NORONHA, Jovita Maria Gerheim. *Identidade Nacional e Identidade Cultural*. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.). **Conceitos de Literatura e Cultura**. 2 ed. Niterói: EdUFF; Juiz de Fora: UdUFJF, 2010, p. 189 – 205.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOLLMANN, José Ivo. *Processos de identidade versus processos de alienação: algumas interrogações*. In: **Revista Identidade**, São Leopoldo, RS, v. 17, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/viewFile/325/384>>. Acesso em: 20/04/17.

FONTANA, A.; FREY, J. H. *Interviewing: the art of science*. In.: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. Newsbury Park: Sage, 1994.

FUNAI. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. 2016. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/apresentacao-roraima>>. Acesso em: 20/11/2016.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002a.

_____. **Mundo em des controle: o que a globalização está fazendo de nós**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002b.

_____. **A Constituição da Sociedade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GÓMEZ, Gregorio Rodriguez; FLORES, Javier Gil; JIMENÉZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa**. 2. ed. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

HALL, Stuart. *Introdução: quem precisa de identidade?*. In: HALL, S; DU GAY, P. **Questions of Cultural Identity**. Londres: Sage, 1996.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. FMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Quem precisa da identidade?* In: SILVA, T. T. da. (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

HEIDEGGER, Martin. **A época da idade do mundo**. In: *Sendas Perdidas*. Buenos Aires: Losada, 1979.

HELDER, Raimundo F. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

IANNI, O. *As ciências sociais na época da globalização*. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v.123, n.37, jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000200002>. Acesso em: 12/12/16.

_____. *Dialética das relações raciais*. In: **Estudos Avançados** 18 (50). 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a03v1850.pdf>> Acesso em: 23/01/2019.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. (2016). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rr>>. Acesso em: 20/11/2016.

_____. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010 primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em 20/11/2016.

IFRR. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima**. (2015). Disponível em: <<http://campusamajari.ifrr.edu.br/component/content/article/1-ultimas/441-campus-amajari-recebe-alunos-da-regiao-serra-do-sol.html>>. Acesso em: 02/03/2015.

IMAZON – **Instituto do homem e meio ambiente da Amazônia**. (2016). Disponível em: <<http://amazon.org.br/>>. Acesso em: 15/11/2016.

IM THURN, Everard. F. **Among the Indians of Guiana**. New York: Dover Publications, 1883.

ISA. **Instituto Socioambiental**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/ingariko>>. Acesso em 22/07/2017.

KRENAK, Ailton. **Índio Cidadão?** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q> Acesso em 21/01/2019.

KOCH-GRÜNBERG, T. **Del Roraima al Orinoco**. 3 vols. Caracas: Banco Central de Venezuela, 1924.

KOHN, Karen; MORAES, Cláudia Herte de. *O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital*. In: **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos, 2007.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **A inteligência coletiva**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1985.

LION, Carina Gabriela. *Mitos e realidades em tecnologia educacional*. In: LITWIN, Edit. (Org). **Tecnologia digital: política, história e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LISBOA, João Francisco Kleba. **Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade: entre a formação e a transformação**. 2017. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LITWIN, E. (Org). **Tecnologia digital: política, história e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUCIANO-BANIWA, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, Teresa Machado. *Sendo índio em português...* In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

MAGALHÃES FILHO, Francisco de B.B. de **História Econômica**. São Paulo: Sugestões Literárias, 1970.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escola indígena**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau. Blumenau/SC, 2006.

MATHEWS, Gordon. **Cultura global e identidade individual: à procura de um lar no supermercado cultural**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MATOS, Maristela Bortolon de. **As culturas indígenas e a gestão das escolas da Comunidade Guariba, RR: uma etnografia**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS, 2013.

MEY, Jacob L. *Etnia, Identidade e Língua*. In: Inês Signorini (org.) **Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras. Fapesp, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MLYNARZ, R. Burg. **Processos participativos em comunidade indígena: um estudo sobre a ação política dos Ingarikó face à conservação ambiental do Parque Nacional do Monte Roraima**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MONASTERIOS, Gloria. *Usos de Internet por Organizaciones Indígenas (OI) de Abya Yala: para una alternativa en políticas comunicacionales*. In.: **Revista Comunicación** – Estudios Venezolanos de Comunicación, N° 122, Segundo trimestre de 2003. Caracas: Centro Gumilla, 2003, p. 60-69.

MONTES, Maria Lúcia. *Raça e Identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia*. In: SCHWARCZ, L. M. & QUEIROZ, Renato Silva (Orgs.) **Raça e Diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MORAN, José Manuel. **Desafios da Internet para o professor**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desaf_int.htm>. Acesso em: 19/12/18.

MORIN, Edgar. **O método III: o conhecimento do conhecimento**. Lisboa: Publicações Europa-América, LDA, 1986.

NEGREIROS, Adriana. *Exército de uma mulher só*. In: **Revista Piauí**, 148, 13 de janeiro de 2009.

OLIVEIRA, Jociane Gomes de; FIOROTTI, Devair Antônio. *Ser ou não ser: identidade indígena em questão a partir de indicações do projeto Pantan Pia'*. In: **Revista Philologus**, Ano 20, N°60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2014.

_____. **Entre índio e karawa: contato e conflito em Roraima. Identidade!** São Leopoldo, v. 20 n. 2, p. 85-94, jul.-dez. 2015.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. **Estratégias Sociais do movimento Indígena: representações e redes na experiência da ANPOINME**. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia), Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2010.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima**. 2003. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade: Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

PALACIOS, Eduardo Marino García. *et al. Ciencia, Tecnología y Sociedad: una aproximación conceptual*. In: **Cuadernos de Iberoamérica**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid España, 2001. Disponível em: <<http://ibercienciaoei.org/CTS.pdf>>. Acesso em: 15/02/2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?* In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998, p. 21 - 46.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização – a Integração das Populações Indígenas no Brasil Moderno**. Petrópolis: Vozes, 1970.

RODRIGUES, Anna Maria Moog. *Por uma filosofia da tecnologia*. In: GRINSPUN, M.P.S.Z. (org.). **Educação Tecnológica – Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 75-129.

RORAIMA. 2016. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Roraima>>. Acesso em 10/11/2016.

SANCHEZ RUIZ, Enrique. *Globalização e convergência: rumos para as indústrias culturais latino-americanas*. In: **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. v. 23, n.2, jul/dez. 2000. Disponível em: <<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewFile/2021/1796>>. Acesso em: 10/02/2017.

SANTOS, Jocelaine Oliveira dos. **Tensões e contradições nos processos identitários do Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo/RS, 2016.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues. **Reflexões de lideranças Macuxi e Wapichana sobre as contribuições das TICs para os projetos indígenas locais**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo/RS, 2016.

SANTOS, Roseli Bernardo Silva dos. **Processos de identidade dos indígenas trabalhadores da construção civil na cidade de Boa Vista/RR**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo/RS, 2014.

_____. *Indígenas Trabalhadores da construção civil na cidade de Boa Vista*. In: **Diálogos Sociológicos: Perspectiva contemporâneas**. Org. Carlos Daniel Baioto. Porto Alegre: CirKula, 2015.

SHANKS, M.; TILLEY, C. **Social Theory and Archaeology**. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1987.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

STAKE, Robert. E. *Case Studies*. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1994.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. *Etnoecología y conservación em Latioamérica*. In: ALVES, A.G.C.; SOUTO, F.J.B.; PERONI, N. (Org.). **Etnoecologia em perspectiva: natureza, cultura e conservação**. Recife: NUPEEA, 2010.

TUKANO, Álvaro. **Sociedade da informação para as comunidades indígenas**. Entrevista concedida no dia 15 de março de 2006 a Dora Thereza Duarte Galesso e Ludmila dos Santos Guimarães. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1529/1740>>. Acesso em: 10/03/2017.

UIRAMUTÃ. (2016). Disponível em:

< <http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/1400704>>. Acesso em: 20/11/2016.

VASCO-PALACIOS, A.M.; SUAZA, S.C.; CASTAÑO-BETANCUR, M.; FRANCO-MOLANO, A. E. *Conocimiento etnoecológico de los hongos entre los indígenas Uitoto, Muinane y Andoke de la Amazonía Colombiana*. In: **Acta Amazônica**. vol. 38(1) 2008. p. 17 – 30.

VAZ FILHO. Florêncio Almeida. *Povos indígenas e etnogêneses na Amazônia*. In: LUCIANO. Gersem José dos Santos (Org.). **Olhares indígenas contemporâneos**. Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – Brasília, 2010. Série Saberes Indígenas.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

WERTHEIN, Jorge. *A sociedade da informação e seus desafios*. In: **Ciência da informação**, v. 29, n. 2, p.71-77, maio/agosto 2000. Disponível em:

< <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>>. Acesso em: 10/03/2017.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.

_____. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WHITEHEAD, N. L. *Three Patamuna Trees: Landscape and History in the Guyana Highlands*. In: **Histories and Historicities in Amazonia**. Lincoln and London: University of Nebraska Press. 2003, pp.59-77.


WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Anuência.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA

CARTA DE ANUÊNCIA

Prezado Professor George Sterfson Barros
M.D. Diretor-Geral do *Campus* Amajari

Eu, **Aline Cavalcante Ferreira**, brasileira, casada, Professora do Instituto Federal de Roraima – *Campus* Boa Vista, CPF 323.254.362-68, aluna do Doutorado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, residente na Rua Maria do Carmo Noronha de Souza, 223, na cidade de Boa Vista-RR, venho por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria autorização para realizar a pesquisa intitulada “**IDENTIDADE E TECNOLOGIA NA AMAZÔNIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TIC PELOS ALUNOS INDÍGENAS DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA - CAMPUS AMAJARI**”, sob a orientação dos Professores Dra. Eliane Medeiros Borges – UFJF e Dr. Devair Antônio Fiorotti – UERR.

A referida pesquisa tem por objetivo analisar o modo como se configuram as relações entre identidade/cultura e tecnologias de informação e comunicação – TIC dos alunos indígenas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR – *Campus* Amajari, em suas práticas informacionais no contexto educacional.

Na certeza do seu apoio nessa caminhada, agradeço desde já.

Boa Vista-RR, 17 de novembro de 2016.


GABINETE IFRR
CAMPUS AMAJARI
RECEBIDO

em 18/11/16

Ru

ASSINATURA

ALINE CASTRO DE MOURA CARVALHO
Chefe de Gabinete IFRR/Campus Amajari
Portaria nº 577-D/011 de 20 de novembro de 2016



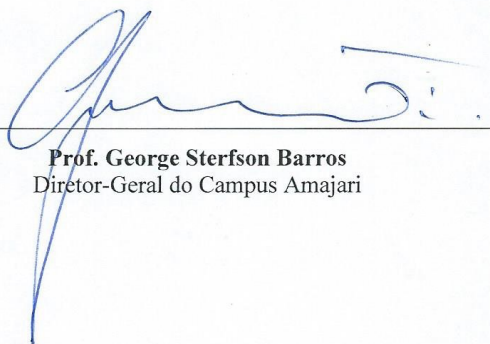
Prof. Aline Cavalcante Ferreira

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa Humana - UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

DECLARAÇÃO

Eu, **GEORGE STERFSON BARROS**, Diretor-Geral do Instituto Federal de Roraima – *Campus* Amajari, na qualidade de responsável pela referida instituição, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**IDENTIDADE E TECNOLOGIA NA AMAZÔNIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TIC PELOS ALUNOS INDÍGENAS DO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA - CAMPUS AMAJARI**”, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **ALINE CAVALCANTE FERREIRA**, sob a orientação dos Professores Dra. Eliane Medeiros Borges – UFJF e Dr. Devair Antônio Fiorotti – UERR. **DECLARO** que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UFJF para a referida pesquisa.

Amajari-RR, 18 de novembro de 2016.



Prof. George Sterfson Barros
Diretor-Geral do *Campus* Amajari

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, intitulada “**Identities em resignificação na Amazônia: reflexões acerca da utilização das tecnologias de informação e comunicação – TIC pelos alunos Ingarikó do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari**”, realizada pela doutoranda Aline Cavalcante Ferreira, sob orientação da Professora Dra. Eliane Medeiros Borges – UFJF”. Esta pesquisa visa analisar o modo como se configuram as relações entre identidade/cultura e tecnologias de informação e comunicação – TIC dos alunos indígenas do Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrado ao Ensino Médio., ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR/*Campus* Amajari, em suas práticas informacionais no contexto educacional. Os resultados de pesquisa não trarão um benefício direto para você, mas poderão contribuir com a reflexão sobre o comportamento dos alunos em relação a utilização das TIC, no intuito de gerar informações que possam subsidiar políticas públicas e orientar práticas educacionais, sociais ou de saúde.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos metodológicos: o(a) Senhor(a) responderá um questionário que auxiliará no mapeamento do uso das TIC dentro e fora do ambiente escolar e concederá uma entrevista que objetiva compreender a relação entre o uso das TIC e o processo de construção identitária. A entrevista será gravada, transcrita e destruída posteriormente.

Para participar deste estudo o(a) Senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Senhor(a) tem assegurado o direito a indenização. O(a) Senhor(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Senhor(a) é atendido(a). A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(a) Senhor(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao(a) Senhor(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**Identities em ressignificação na Amazônia: reflexões acerca da utilização das tecnologias de informação e comunicação – TIC pelos alunos Ingarikó do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari**”. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Amajari – RR, ____ / ____ / ____.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

ASSINATURA DA PESQUISADORA

ALINE CAVALCANTE FERREIRA
Instituto Federal de Roraima – *Campus* Boa Vista
Av. Glaycon de Paiva, 2496 - Pricumã
Boa Vista - RR CEP: 69.303-340
Fone/Fax: (095) 3621-8000 / 3621-8014
E-mail: aline@ifrr.edu.b

APÊNDICE D – Questionário 01

Questionário exploratório sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação – TIC pelos alunos do IFRR/Campus Amajari.

Doutorado em Educação.

Título da Pesquisa: **Identidades em ressignificação na Amazônia:** reflexões acerca da utilização das tecnologias de informação e comunicação – TIC pelos alunos Ingarikó do Instituto Federal de Roraima/*Campus Amajari*.

Pesquisadora Responsável: Aline Cavalcante Ferreira

Orientadora: Prof. Dra. Eliane Medeiros Borges

Prezado Aluno(a),

Esse questionário tem por objetivo investigar e mapear o uso das tecnologias de informação e comunicação – TIC por você dentro e fora do ambiente escolar. A análise das suas informações será utilizada para fins de investigação na primeira etapa da pesquisa. Sua participação é de fundamental importância para o desenvolvimento desse estudo científico. Não há resposta certa ou errada. O importante é conhecer sua opinião.

Obrigada pela colaboração.

DADOS PESSOAIS

Nome:	
Idade:	Sexo: (F) (M)
Endereço:	
Cor/raça: () branca () preta () amarela () parda () indígena.	
Curso:	Turma:

INFORMAÇÕES SOBRE O USO DO CELULAR

Você possui celular? (SIM) (NÃO)

Qual o número? _____

Qual a marca e o modelo? _____

Você acha que o tipo e o estilo do celular revelam muito sobre sua personalidade (SIM) (NÃO)

O seu celular é uma parte de você. (SIM) (NÃO)

Você faz uso do aplicativo ? (SIM) (NÃO)

Você utiliza o celular para:

UTILIDADE	Diariamente	Semanalmente	Raramente
Falar ao telefone			
Enviar / receber SMS (Short Message Service)			
Enviar / receber MMS (Multimedia Message Service)			
Enviar / receber e-mail			
Jogar			
Navegar / consultar a WEB			

Ouvir Radio			
Ouvir músicas – Mp3			
Gravar som			
Fazer fotografia			
Gravar vídeo			
Calendário			
Calculadora			
Relógio			
Despertador			
Televisão			
Transmissão por bluetooth			
Enviar e receber vídeos			
Enviar e receber fotos			
Enviar e receber músicas			
Agenda			
Visitar perfil de uma rede social (<i>Facebook, Instagan, Twitter</i>)			
Blocos de notas			
Outros (o que?)			

INFORMAÇÕES SOBRE O USO DA INTERNET

Você faz o uso das tecnologias digitais (celular, computador, tablet)? (SIM) (NÃO)

Você utiliza a Internet? (SIM) (NÃO)

Na sua residência você tem acesso a Internet? (SIM) (NÃO)

De onde você acessa a Internet com a maior frequência?

() casa () escola () trabalho () Lan house

Você acessa Internet através do:

() celular () computador pessoal () computador da escola ou trabalho

Com qual frequência você acessa a Internet?

() nunca

() menos de 1 vez por semana

() 1 a 2 vezes por semana

() 3 a 4 vezes por semana

() 5 vezes por semana ou mais

Você utiliza a Internet para:

UTILIDADE	Diariamente	Semanalmente	Raramente
Navegar / consultar a WEB			

Acessar informações sobre produtos, serviços ou lojas			
Acessar conteúdo de entretenimento			
Comunicar-se com família e ou amigos			
Visitar perfil de uma rede social (<i>Facebook, Instagran, Twitter</i>)			
Comprar em lojas online			
Participar de promoções			
Assistir vídeos (por exemplo, no YOUTUBE)			
Fazer download de músicas, filmes, livros			
Jogar games com outras pessoas			
Enviar/receber e-mails			
Ler/assistir notícias			
Postar fotos, vídeos ou músicas			
Estudar			
Pesquisar trabalho escolar			
Fazer download de conteúdo escolar			
Entrar em salas de bate-papo			
Escrever em um blog ou diário online			
Outros (o que?)			

Você acredita que o uso das tecnologias de informação e comunicação pode ajudar no desempenho escolar? (SIM) (NÃO)

Conhece algum aplicativo que auxilia na sua aprendizagem? (SIM) (NÃO)

Se marcou sim, qual? _____

Obrigada!

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista com os alunos Ingarikó.

I. Introdução e identificação dos alunos sujeitos da pesquisa:

1. Apresentação geral dos objetivos da pesquisa, pela pesquisadora.
2. Identificação dos participantes: nome, idade, etnia, naturalidade, curso.

II. Construção do entendimento da temática de discussão: uso das tecnologias de informação e comunicação (perguntas simples e mais gerais):

1. Quando você veio estudar no IFRR/*Campus* Amajari, em 2014, você já conhecia a Internet e o ?
2. Quando você ouviu falar pela primeira sobre a Internet? Você estava onde? Qual foi sua reação imediata?
3. Você lembra qual foi sua primeira experiência com o uso das tecnologias? Poderia falar a respeito, por favor?
4. Você sentiu dificuldades em usar alguma tecnologia de informação e comunicação? O que foi difícil?
5. Como o uso das tecnologias de informação e comunicação pode ser útil para você?
6. Que sites você costuma acessar na Internet? Tem algum favorito?
7. Você acredita que o uso das tecnologias de informação e comunicação pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem? Por quê?
8. Você utiliza as tecnologias de informação e comunicação para estudar?

III. Discussão profunda: identidade/cultura e TIC (direcionamento da discussão para os objetivos e aprofundamento)

9. O que é ser indígena?
10. Você sente orgulho de ser indígena?
11. Quando você está fora da comunidade, você gosta de ser chamado de indígena?
12. Você se vê igual ou diferente a outras pessoas não-índios?
13. Pode citar elementos que os diferenciem?
14. Como você acha que é percebido pelos seus professores no IFRR/*Campus* Amajari? Como qualquer outro aluno indígena ou diferente dos alunos não indígenas? Fale sobre isso?
15. Como você acha que é percebido pelos seus colegas de turma, não indígenas? Iguais ou diferentes deles? Fale sobre isso?
16. Quando e como você comprou o seu celular?

17. Você acha que o tipo de celular revela muito sobre sua personalidade?
18. Você já sofreu algum preconceito por ser indígena?
19. Você já sofreu algum preconceito por ser indígena utilizando um celular?
20. Você já sofreu algum preconceito nas redes sociais (*Facebook*)?
21. O que você mais gosta na cultura indígena?
22. O que você mais gosta da cultura não-indígena?
23. As tecnologias de informação e comunicação podem contribuir para a valorização da cultura indígena?
24. De que forma a tecnologia interfere no fato de você ser índio, ou não interfere: por quê?

APÊNDICE F – Roteiro da entrevista com Coordenadora Pedagógica do IFRR/*Campus* Amajari.

Prezada Coordenadora,

Com este questionário pretende-se conhecer alguns aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos Ingarikó no período em que estudaram no Instituto Federal de Roraima/*Campus* Amajari (2014/2016). A sua participação é de fundamental importância para o desenvolvimento deste estudo científico e suas respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação.

Obrigada pela colaboração.

Roteiro:

1. Diante do ingresso dos alunos Ingarikó no IFRR/*Campus* Amajari, informe se o houve algum planejamento em especial para recebê-los?
2. Como foi a adaptação dos alunos Ingarikó diante de um ambiente tão distinto do seu espaço original?
3. Com relação a prática dos docentes, de que forma aconteceu o processo de ensino e aprendizagem, quais recursos utilizaram, fizeram uso das tecnologias de informação e comunicação?
4. Quais estratégias foram desenvolvidas pelos professores para atender às demandas do uso das tecnologias de informação e comunicação?
5. Quais estratégias foram desenvolvidas pelos alunos Ingarikó para atender às demandas do uso das tecnologias de informação e comunicação?
6. Quais foram os maiores desafios enfrentados por eles durante o período em que foram alunos do IFRR/*Campus* Amajari?
7. Como eles se produziram como sujeitos frente aos seus colegas e professores, assumiram sua identidade étnica ou incorporaram outra identidade?